UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ELIMAR RODRIGUES ALEXANDRE

POLÍTICAS NEOLIBERAIS E EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA LUCRATIVA NO BRASIL: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE

SANTOS
2020

ELIMAR RODRIGUES ALEXANDRE

POLÍTICAS NEOLIBERAIS E EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA LUCRATIVA NO BRASIL: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, sob orientação da Prof.ª Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco.

SANTOS

2020

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Maria Rita de C. Rebello Nastasi - CRB-8/2240

A374p Alexandre, Elimar Rodrigues
Políticas neoliberais e educação superior privada lucrativa no Brasil : implicações para o trabalho docente / Elimar Rodrigues Alexandre ; orientadora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. -- 2020.
253 f.; 30 cm

Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2020

1. Educação superior - Brasil. 2. Neoliberalismo - Educação I.Franco, Maria Amélia do Rosário Santoro - orientadora. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.2)

COMISSÃO JULGADORA:

_____

Prof.ª Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Membro Nato (UNISANTOS)

_____

Prof.ª Dra. Maria Isabel de Almeida

Membro Titular (USP)

_____

Prof. Dr. José Cerchi Fusari

Membro Titular (USP)

_____

Prof.ª Dra. Selma Garrido Pimenta

Membro Titular (UNISANTOS)

_____

Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto

Membro Titular (UNISANTOS)

DEDICATÓRIA

À minha mãe, todo o meu amor, a minha admiração e gratidão por me ensinar a persistir, nunca desistir.

AGRADECIMENTOS

A Deus, como eu O concebo, pela serenidade, coragem e sabedoria.

Aos meus pais, Osmar Lopes Alexandre (*in memoriam*) e Elizabeth Rodrigues Alexandre, e ao meu padrasto, Nilson Gonçalves Paes (*in memoriam*), por tudo que me proporcionaram. São os responsáveis, de fato, por esta vitória.

À minha esposa Iria e aos meus filhos Elimar e Alexandre, pela paciência e apoio incondicional em todos os momentos na realização da minha tese.

Ao meu irmão Renato, pelo apoio recebido.

Ao meu padrinho e companheiro Eloy, pela orientação e inspiração espiritual.

À Universidade Católica de Santos pela oportunidade e pelo oferecimento do programa de Doutorado em Educação.

À Reitoria da Universidade Católica de Santos pelo apoio financeiro.

À Prof.ª Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, pelas orientações e pelos ensinamentos, por confiar em minha capacidade, incentivar-me e apoiar-me sem restrições.

À Prof.ª Dra. Irene Janete Lemos Gilberto, coordenadora do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Católica de Santos, e a todos os professores do Programa pela ajuda e pelo incentivo.

À Prof.ª Dra. Selma Garrido Pimenta e ao Prof. Dr. José Cerchi Fusari, por suas sugestões valiosas no texto e o incentivo à minha pesquisa.

A todos os colegas do grupo de pesquisa que sempre contribuíram muito com seus saberes, suas experiências e sua disposição em colaborar.

Ao pessoal da Secretaria Acadêmica da Universidade Católica de Santos, que nunca negou qualquer solicitação e sempre colaborou com sensibilidade e boa vontade.

E a todos aqueles que me auxiliaram de alguma maneira no período do doutorado, que terão minha eterna gratidão.

A todos, muito obrigado.

RESUMO

A evolução da rede brasileira de educação superior está associada à implementação pelo poder público de legislação e programas com uma política de diversificação e diferenciação, reconfigurando o sistema de educação superior, associando os princípios de flexibilidade, competitividade e avaliação, alinhados com a agenda neoliberal imposta hegemonicamente nas últimas décadas. O problema desta pesquisa consiste na identificação e análise das implicações para o trabalho docente nas instituições privadas de educação superior com fins lucrativos do modelo econômico e das políticas de educação superior adotados pelo Brasil nas últimas décadas, marcadamente alinhadas aos princípios neoliberais. O estudo se constitui em uma tese teórica, desenvolvida a partir de pesquisas documentais e bibliográficas e se estrutura em uma abordagem qualitativa. Foram escolhidos os princípios do materialismo histórico dialético como método para orientação do desenvolvimento da pesquisa. Os resultados encontrados revelam que a historicidade brasileira, com relação às políticas educacionais para o ensino superior, garante e sustenta os lucros dos capitalistas que investem no negócio educação superior, o que deveria ser um dever do Estado, se converteu em um privilégio concedido pelo Estado aos capitalistas. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 propiciaram um ambiente de negócios favorável à expansão do ensino superior privado. Os governos das últimas décadas contribuíram para a expansão da mercantilização do ensino superior através de crédito educativo; de empréstimos e financiamentos à taxa baixa de juros por instituições bancárias e do Programa Universidade para Todos. Os dados das pesquisas indicaram que professores horistas e em regime parcial representam 81% da força de trabalho nas faculdades privadas que, por sua vez, representam 87% do total de instituições privadas. Com esse grande contingente de professores que não trabalham em tempo integral, pode-se inferir que a professoralidade é restrita, a docência é considerada uma atividade profissional complementar, comprometendo a identidade desse profissional, uma vez que não está centrada na condição de professor, é uma atividade considerada como "bico". Precárias condições do trabalho docente encontradas em várias instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos, tanto as condições físicas como psicológicas e financeiras, constituem-se em uma evidência lógica da desvalorização da identidade profissional do professor, não havendo qualquer estímulo para a dedicação exclusiva à atividade de ensino-aprendizagem. A descaracterização da identidade profissional do professor advém da conjugação de vários fatores negativos que esvaziam o trabalho docente, fazendo com que o professor não se sinta como um profissional, visto que não vislumbra um sentido ontológico na execução de seu trabalho. Nesse contexto, defende-se o conceito de professor-instrutor, que transmite conhecimento, ensina o conteúdo de forma pragmática, com ênfase na prática profissional, não tem conhecimentos pedagógicos, possui uma identidade profissional precária. Foi possível constatar que quando aumentam as matrículas no ensino superior, também aumenta a contratação de docentes, e estes estão mais certificados, mais titulados, porém ganhando menos. Dessa forma, o mercado da educação superior é bastante rentável, pois há demanda e os custos de produção, principalmente a remuneração dos docentes, estão em queda.

Palavras-chave: Políticas neoliberais. Instituições privadas de educação superior. Trabalho docente.

ABSTRACT

The evolution of the Brazilian higher education network is associated with the implementation by the government of legislation and programs with a diversification and differentiation policy, reconfiguring the higher education system, associating the principles of flexibility, competitiveness and evaluation, aligned with the agenda neoliberal hegemonically imposed in recent decades. The aim of this research is to identify and analyze the implications for the teaching work in private institutions of higher education for profit purposes in the economic model and higher education policies adopted by Brazil in the recent decades, markedly aligned with the neoliberal principles. The study is constituted of theoretical thesis, developed from documentary and bibliographic research structured in a qualitative approach. The principles of historical dialectical materialism are the guiding methodology. The results reveal that the Brazilian history of educational policies in higher education guarantees and sustains the profits of capitalists who invest in the business of higher education - which should be a duty of the State has become a privilege granted by the State to capitalists. The 1988 Federal Constitution and the 1996 National Education Guidelines and Bases Law provided a favorable business environment for the expansion of private higher education. The governments of the last decades have contributed to the expansion of the commercialization of higher education through educational credit; loans and financing at low interest rates by banking institutions and the University for All Program. Survey data indicate that hourly and part-time teachers represent 81% of the workforce in private colleges, which represents 87% of total private institutions. With this large contingent of teachers who do not work full time, it can be inferred that teaching is restricted, considered a complementary professional activity, compromising the identity of this professional since it is not centered on its professional conditions, it has become a “side hustle” activity. Precarious conditions of teaching work found in several private institutions of higher education in terms of profit, physical, psychological and financial conditions, constitute a logical evidence of the devaluation of the teacher's professional identity, with no incentive for exclusive dedication to teaching. The lack of characterization of the teacher's professional identity comes from the combination of several negative factors that empty the teaching work, making the teacher not feel like a professional, since he does not see an ontological sense in the execution of his work. In this context, what can be called a teacher-instructor appears as a new concept. Instructor is the one who transmits knowledge, teaches content in a pragmatic way, with an emphasis on professional practice, not always presenting pedagogical awareness, has a precarious professional identity. Finally, this thesis verifies that when enrollments in higher education increase, the hiring of teachers also increases, and they are more certified, more qualified, but earn less. Thus, the higher education market is quite profitable, as there is demand and the costs of production, mainly teachers' remuneration, are falling.

Keywords: Neoliberal policies. Private institutions of higher education. Teaching work.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Número de matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa – 1995/2002.....61
Tabela 02 - Número de matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa – 2003/2010.....67
Tabela 03 - Matrículas FIES/PROUNI/Total de matrículas nas instituições privadas de educação superior – 2009/2010 (em milhares de matrículas).....69
Tabela 04 - Matrículas FIES/PROUNI/Total de matrículas nas instituições privadas de educação superior – 2011 a 2017 (em milhares de matrículas) 74
Tabela 05 - Número de matrículas nos cursos de graduação a Distância por Categoria Administrativa –2018.....75
Tabela 06 - Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa – 2019.....77
Tabela 07- Oito maiores grupos econômicos educacionais – 2016.....86
Tabela 08 - Ânima: evolução do número de alunos no período de 2011 a 2018.....91
Tabela 09 - Ânima: evolução dos indicadores de desempenho de resultados no período de 2011 a 2018.....93
Tabela 10 - Grupo Ser Educacional: evolução do número de alunos no período de 2011 a 2018.....93
Tabela 11 - Grupo Ser Educacional: evolução dos indicadores de desempenho de resultados no período de 2011 a 2018.....94
Tabela 12 – Estácio: evolução do número de alunos no período de 2011 a 2018.....95
Tabela 13 - Estácio: evolução dos indicadores de desempenho de resultados no período de 2011 a 2018.....95
Tabela 14 - Kroton: evolução do número de alunos no período de 2011 a 2018.....96
Tabela 15 – Kroton: evolução dos indicadores de desempenho de resultados no período de 2011 a 2018.....97
Tabela 16 - Número de docentes por grau de formação nas instituições públicas de educação superior segundo as regiões - 2018.....166
Tabela 17 - Percentual de docentes por grau de formação nas instituições públicas de educação superior segundo as regiões - 2018.....166
Tabela 18 - Distribuição percentual de docentes por grau de formação nas instituições públicas de educação superior segundo as regiões – 2018.....166

Tabela 19 – Número de docentes por grau de formação nas instituições privadas de educação superior segundo as regiões - 2018.....167
Tabela 20 – Percentual de docentes por grau de formação nas instituições privadas de educação superior segundo as regiões - 2018.....167
Tabela 21 – Distribuição percentual de docentes por grau de formação nas instituições privadas de educação superior segundo as regiões - 2018.....167
Tabela 22 – Evolução do número de docentes por Categoria Administrativa.....169
Tabela 23 – Participação percentual de docentes por Categoria Administrativa.....169
Tabela 24 - Número de docentes nas universidades públicas por unidade da Federação - 2018.....169
Tabela 25 - Número de docentes nas universidades privadas - 2018.....170
Tabela 26 - Número de docentes nos centros universitários privados – 2018.....170
Tabela 27 - Número de docentes nas faculdades privadas - 2018.....171
Tabela 28 - Relação matrícula/docente nas instituições privadas de educação superior.....175
Tabela 29 - Relação matrícula/docente nas instituições públicas de educação superior.....175
Tabela 30 - Relação matrícula/docente por organização acadêmica e categoria administrativa – 2018.....175

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa no período de 1995 a 2002.....57
Gráfico 02 - Participação percentual de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa no período de 1995 a 2002.....58
Gráfico 03 - Número de Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa no período de1995 a 2002.....59
Gráfico 04 - Participação percentual de Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa no período de 1995 a 2002.....59
Gráfico 05 - Número de matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa no período de 1995 a 2002 (em milhares de matrículas) 60
Gráfico 06 – Taxas anuais de crescimento de matrículas (%) - 1995 a 2002.....61
Gráfico 07 - Participação percentual de matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa no período de 1995 a 2002.....63
Gráfico 08 - Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa no período de 2003 a 2010.....65
Gráfico 09 - Número de Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa no período de 2003 a 2010.....66
Gráfico 10 - Número de matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa no período de 2003 a 2010 (em milhares de matrículas) 66
Gráfico 11 – Taxas anuais de crescimento de matrículas (%) - 2003 a 2010.....68
Gráfico 12 – Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa no período de 2011 a 2018.....70
Gráfico 13– Número de Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa no período de 2011 a 2018.....71
Gráfico 14 – Número de matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa no período de 2011 a 2018 (em milhares de matrículas).....72
Gráfico 15 – Taxas anuais de crescimento de matrículas (%) – 2011 a 2018.....73
Gráfico 16 – Evolução da receita líquida e da remuneração dos professores dos grupos Kroton/Ser Educacional/Ânima/Estácio de 2011 a 2018 (em R$ milhões).....178
Gráfico 17 – Remuneração dos professores em relação à receita líquida dos grupos Kroton/Ser Educacional/Ânima/Estácio de 2011 a 2018.....178

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Composição do CPC e pesos das suas dimensões e componentes.....200
Quadro 02 - Principais aspectos contemplados na Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004.....253

LISTA DE SIGLAS

ACT	Acordos Coletivos de Trabalho
AÇOMINAS	Aço Minas Gerais
ANFIP	Associação Nacional de Auditores Fiscais da Receita Federal
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AS-HELP	Services and Amenities - Higher Education Loan Program
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BOVESPA	Bolsa de Valores do Estado de São Paulo
CAI	Centro de Avaliação Institucional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito de Curso
CES	Câmara de Educação Superior
CESu	Censo da Educação Superior
CINAEM	Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médio
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
CO2	Dióxido de Carbono
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
COSIPA	Companhia Siderúrgica Paulista
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CCQ	Círculo de Controle da Qualidade
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EaD	Educação a Distância
EBITDA	Earnings Before Interest, Taxes, Depreciation and Amortization
EMBRATEL	Empresa Brasileira de Telecomunicações
ENC	Exame Nacional de Cursos

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ESADE	Escola Superior de Administração, Direito e Economia
FENAFISCO	Federação Nacional do Fisco Estadual e Distrital
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIAM	Faculdades Integradas Alcântara Machado
FAAM	Faculdades de Artes Alcântara Machado
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FMU	Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
GATS	General Agreement on Trade in Services
GEOPS	Grupos Executivos de Política Setorial
HECS	Higher Education Contribution Scheme
HELP	Higher Education Loan Programme
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICES	Instituição Comunitária de Educação Superior
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IES	Instituição de Educação Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCr	Índice de Preços ao Consumidor em Reais
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
JIT	Just-In-Time
KKR	Kohlberg Kravis Roberts
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e para o Desenvolvimento Econômico

OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
OS-HELP	Over Seas - Higher Education Loan Program
PACTI	Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PBQP	Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade
PCI	Programa de Competitividade Industrial
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PICE	Diretrizes Gerais para a Política Industrial e de Comércio Exterior
PIS	Programa de Integração Social
PLR	Participação nos Lucros e Resultados
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEB	Sociedade Educacional Brasileira
SESI	Serviço Social da Indústria
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINPROSP	Sindicato dos Professores de São Paulo
SP	São Paulo
STEAG	Energy Services GmbH
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TELEBRÁS	Telecomunicações Brasileiras S/A
TGS	Teoria Geral de Sistemas
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNIAM	Universidade Federal da Integração Amazônica
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNINORTE	Centro Universitário do Norte
UNIP	Universidade Paulista
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
UNIVAP	Universidade do Vale do Paraíba

URV	Unidade Real de Valor
USIMINAS	Usinas Siderúrgicas de Minas Gerais S. A.
VASP	Viação Aérea São Paulo
VET FEE-HELP	Vocational Education and Training - Higher Education Loan Program

SUMÁRIO

ANTECEDENTES DA PESQUISA 17
INTRODUÇÃO 25
PARTE I - EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA LUCRATIVA NO BRASIL 49
1 PRIVATIZAÇÃO DO SISTEMA BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS ÚLTIMAS DÉCADAS 51
2 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA NO BRASIL 56
2.1 Governo Fernando Henrique Cardoso 56
2.2 Governo Luiz Inácio Lula da Silva 64
2.3 Governos Dilma Vana Rousseff e Michel Miguel Elias Temer Lulia 69
3 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS ESTRATÉGIAS PRIVATISTAS 76
4 ANÁLISE DO DESEMPENHO ECONÔMICO-FINANCEIRO DOS GRUPOS ÂNIMA, SER EDUCACIONAL, ESTÁCIO E KROTON 2011-2018 90
5 FUNDAMENTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ADOTADAS PELO BRASIL 99
CONCLUSÃO 104
PARTE II – CATEGORIA TRABALHO, TRABALHO DOCENTE E PRECARIZAÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO 109
1 TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ESTATUTO LEGAL E POLÍTICAS; IDENTIDADE, SABERES E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR 109
2 COMPREENSÕES SOBRE A CATEGORIA TRABALHO 127
3 CIÊNCIAS ECONÔMICAS E TRABALHO 130
4 A PRECARIZAÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO 139
PARTE III - AS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO BRASIL 165
1 PERFIL DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL 165
2 AS CONSEQUÊNCIAS PARA O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS ADOTADAS PELO BRASIL 168
3 RELAÇÕES ENTRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 192
CONCLUSÃO 202
PARTE FINAL 209

CONSIDERAÇÕES 209
REFERÊNCIAS 222
APÊNDICE A - PRINCIPAIS ASPECTOS CONTEMPLADOS NA LEI N.º 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004 253

ANTECEDENTES DA PESQUISA

Buscando no âmago da alma as lembranças das experiências desde meus primeiros passos em direção à escola até o presente, percebo como estão tecidas junto às outras experiências, vivências e aos momentos pelos quais passei como criança, adolescente, jovem e adulto. Cada etapa minha mistura-se com os acontecimentos de família e com as pessoas no entorno, com os acontecimentos sociais e políticos.

Traçarei aqui a apresentação desses momentos que vêm à lembrança tentando não os interpretar com os olhos e experiências de hoje. Cada momento é sempre único e, como o timão de um barco, desvia ou o mantém a direção de um trajeto. Sigo, então, guiado pelo Grande Timoneiro do Universo (pois é assim que sinto; agradeço a Ele por nunca ter ficado à deriva).

As minhas primeiras lembranças levam-me a ver o sol que se punha devagarzinho lá onde o céu encontra o mar. Era quase final de verão, as nuvens tingidas de muitos tons de vermelho, laranja e amarelo davam um colorido espetacular ao firmamento azulado e, enquanto isso, uma onda mais atrevida destruía o meu pequeno castelo de areia. “Vamos”, disse-me minha mãe[1], “ainda precisamos preparar sua bolsa para ir à escola, amanhã começa sua grande caminhada.” Levantei-me e corri ainda mais uma vez para o mar, na esperança de que aquele instante fosse eterno. E novamente minha mãe me chamava pelo nome, era hora de irmos.

A minha memória salta à manhã seguinte. Lembro-me então do meu avô materno que se abaixa, toma as minhas mãos que desaparecem entre as suas e parabeniza-me pelo meu primeiro dia de aula. O primeiro de muitos outros.

Caminhei com minha mãe pela rua do bairro por três quarteirões, e ela então me mostrou a escola. O meu coração pulsou mais rápido, olhei para ela, que me tranquilizou com um sorriso. A escola pareceu-me imensa, como um grande templo, mas hoje sei que era uma construção pequenina em madeira, localizada em um bairro retirado do centro de São Vicente/SP; era a escola do Rio da Vó. Eu ingressava no primeiro ano do ensino primário[2].

---

[1] Minha mãe é Elizabeth Rodrigues Alexandre, brasileira, natural de Santos/SP, filha de Maria do Rosário Rodrigues, brasileira, natural de Cananéia/SP e João Rodrigues Júnior, brasileiro, natural de Campina Grande/PB. Meu pai foi Osmar Lopes Alexandre, brasileiro, natural de Santos/SP, filho de Joaquina Lopes Alexandre, portuguesa, natural de Ovar/Aveiro e Armando Alexandre, brasileiro, natural de Santos/SP.

[2] A Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresentou os objetivos do ensino primário no artigo 25: “O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social” (BRASIL, 1961, art. 25). Quanto à organização, manteve as quatro séries, podendo estender a sua duração por seis anos. Os dois anos complementares tinham por objetivo a ampliação do conhecimento do aluno e a formação para o trabalho pela iniciação em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao gênero e à idade (op.cit., art. 26). Assim, ao aluno que havia concluído a 6ª série primária, era permitido o ingresso na 2ª série do ginásio, mas mediante exame de admissão (Art.36, §único) (BRASIL, 1961).

Eu estava muito apreensivo, algumas crianças já haviam chegado mais cedo e corriam pelo pátio da escola, bem à vontade, outras se encolhiam ao lado de suas mães à espera da professora. A professora chega, e que surpresa, era a esposa do meu tio, irmão de minha mãe, era a tia Vanilda.

Já na sala de aula, ainda tenso, observava as crianças sendo alinhadas em suas carteiras umas atrás das outras. A professora se apresentou, caminhou devagar entre as carteiras e, quando passou pela minha, tocou-me de leve, sorrindo.

Os anos que se seguiram foram sempre iguais, carteiras umas atrás das outras, filas para entrar na sala e, "por favor, levante o braço e espere permissão para falar durante a aula".

Depois da escola do Rio da Vó, estive, ainda em São Vicente/SP, no Grupo Escolar Matteo Bei e na Escola Estadual Martim Afonso, ambas escolas públicas. O meu primeiro ano ginasial[3] foi na escola particular Tarquínio Silva, em Santos/SP; e do segundo ao quarto ano, de volta a São Vicente/SP, estudei no Itá Liceu Educacional, uma escola particular.

Cursei meu primeiro e terceiro colegial na mesma escola, Itá, e o segundo cursei em uma escola pública em Caraguatatuba/SP. Por motivo de trabalho de meu pai, mudamos por um tempo para essa cidade.

Em 1971, durante o segundo colegial, dei-me conta da política e da ditadura militar[4] que vivíamos no Brasil. Procurei então inteirar-me desses assuntos, buscando em livros, ouvindo opiniões, comparando-as entre si e com as formas de governo em outros países. Fervilhavam na minha alma todas essas informações, e delas seguiu-se um grito de não àquilo que na época estávamos vivendo.

Ficamos ainda algum tempo em Caraguatatuba/SP. Durante esse tempo, parei de estudar e passei a ajudar o meu pai na loja de automóveis que ele tinha em cidade próxima, São Sebastião/SP.

---

[3] A Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresentou, no capítulo sobre o ensino médio, o art. 34: O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (BRASIL, 1961, Art. 34).

[4] Ditadura militar no Brasil foi o regime instaurado em 1 de abril de 1964 que durou até 15 de março de 1985, sob comando de sucessivos governos militares. De caráter autoritário e nacionalista, teve início com o golpe militar que derrubou o governo de João Belchior Marques Goulart, o então presidente democraticamente eleito. O regime acabou quando José Sarney de Araújo Costa, nascido José Ribamar Ferreira de Araújo Costa, assumiu a presidência, o que deu início ao período conhecido como Nova República. Apesar das promessas iniciais de uma intervenção breve, a ditadura militar durou 21 anos. Além disso, o regime pôs em prática vários Atos Institucionais, culminando com o Ato Institucional Número Cinco (AI-5) de 1968, que vigorou por dez anos. A Constituição de 1946 foi substituída pela Constituição de 1967 e, ao mesmo tempo, o Congresso Nacional foi dissolvido, as liberdades civis foram suprimidas e foi criado um código de processo penal militar que permitia que o Exército brasileiro e a Polícia Militar pudessem prender e encarcerar pessoas consideradas suspeitas, além de impossibilitar qualquer revisão judicial.

Quando voltamos a Santos/SP, consegui emprego na Companhia Siderúrgica Paulista – COSIPA em 1976. Voltei, então, a estudar e terminei o terceiro colegial.

Todas aquelas informações que estava trazendo comigo não se apagaram, continuavam fervilhando em minha alma de jovem cheio de ideais. Foi durante esse tempo que decidi seguir o curso superior de Ciências Econômicas. Queria fazer a diferença para meu país e acreditava que, como economista, seria um bom começo.

Decidido, empenhei-me nessa jornada cheio de esperança. Fui então estudar em um curso preparatório para prestar o exame vestibular, pois a concorrência era alta, e as vagas eram poucas. Nessa época, o acesso à educação superior era muito restrito, havia poucas instituições públicas ou privadas. Redobrei então as horas de estudo e, com o coração aos saltos, fui buscar meu nome na lista de aprovados; lá estava ele, meu coração que estava saltando, agora bailava no ritmo da vitória.

Mas, agora havia mais uma dificuldade para eu transpor, pois meus pais não poderiam pagar pelo curso. Buscando soluções, soube que na Caixa Econômica Federal havia um programa de crédito estudantil[5]. Ingressava, enfim, em 1977, no curso de Ciências Econômicas da Faculdade de Ciências Econômicas e Comerciais da Sociedade Visconde de São Leopoldo, em Santos/SP, onde colei grau em 1981.

Em 1982, ingressei no curso de Especialização em Administração Contábil e Financeira da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. Já nessa ocasião, não consegui financiamento, e todo o meu salário da época era destinado a pagar o curso.

Já mais tranquilo, sem o turbilhão da adolescência, consegui ver o tempo em que vivíamos de outra forma e sentir que poderia fazer a diferença em qualquer lugar, começando por onde meus pés estavam.

Observava o meu ambiente de trabalho, em Cubatão/SP, o entorno lá fora coberto com uma cortina de fumaça de descaso com a poluição, havia uma ordem enfática de produção a qualquer custo. Meus olhos tentavam encontrar uma folhinha verde, um pássaro, ou mesmo a montanha que sabia que existiam à minha frente, mas que eu não podia ver, pois a fumaça carregada não se retirava. Quando o vento soprava, parte dessa nuvem da morte se prolongava

[5] Tratava-se do Sistema do Crédito Educativo (CREDUC). O Programa de Crédito Educativo (PCE) foi aprovado pelo Presidente da República general Ernesto Beckmann Geisel, em 23 de agosto de 1975, com base na Exposição de Motivos n.º 393, de 18 de agosto de 1975, apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura, tendo como ministro Ney Aminthas de Barros Braga. Foi implantado no primeiro semestre de 1976 nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. No segundo semestre do mesmo ano, foi estendido a todas as Instituições de Ensino Superior do país. Na primeira fase, funcionou com recursos da Caixa Econômica Federal, do Banco do Brasil S.A. e de bancos comerciais, conforme pode ser lido em http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/mcreduc.pdf.

até as cidades vizinhas, fazendo anencefálicos, leucopênicos, doentes com problemas respiratórios e muitas enfermidades além do que podemos contar.

Nesses momentos, a minha mente ia buscar as lembranças de meu avô numa pequena chácara em Praia Grande/SP. Eu tinha por volta de 10 anos. A região era praticamente inabitada e tinha muitas árvores, lembro. Não havia alegria maior que a expressão do meu avô mostrando-me as plantas germinando e a terra sendo adubada com o adubo que ele mesmo preparava. O seu olhar se detinha em silêncio como se guardasse em sua mente a imagem dos pequenos pássaros que vinham buscar as frutas em seu pequeno pomar.

Isso ficou no passado, mas não foi perdido, incrustou-se em meu ser e, no mesmo turbilhão da adolescência e juventude, flagrei-me, muitas vezes, indignado com a agressão à natureza da mesma forma quando via apenas fumaça pela minha janela no trabalho.

Durante os anos de 1980, o mundo já sabia do Vale da Morte, assim era chamada a cidade de Cubatão/SP. Começaram, naquela época, uma campanha para a despoluição da região[6]. Aos poucos, a cortina que afogava toda região foi se dissipando, alguns montes tímidos de reflorestamento começaram a aparecer, e não demorou muito para a vegetação se levantar linda, forte e exuberante. A sensação de bem-estar passou a existir. O espírito agradecido voava nas asas dos guarás vermelhos, símbolos da despoluição. E então o ar de Cubatão/SP tornou-se um dos melhores, depois de muitas décadas de poluição desenfreada.

Na Companhia Siderúrgica Paulista (COSIPA), ao longo dos trinta e cinco anos em que lá trabalhei, empenhava-me, em cada área por onde passei, em conhecer como o processo siderúrgico (um dos setores industriais mais poluentes) utilizava as matérias primas, a água e o solo. Interessava-me saber como eram tratados os subprodutos gerados durante o processo de produção e os seus destinos, se havia cuidados com a emissão de partículas no ar e com o despejo de resíduos no estuário. Com esse empenho, apesar de sérias dificuldades, conseguimos, minha equipe e eu como gerente, desenvolver e implantar um modelo para segregar, do custo de produção, os custos de preservação e recuperação do meio ambiente.

Nesse tempo, mais precisamente em 1988, além do trabalho na COSIPA, iniciei uma nova jornada: a de professor da educação superior. Poderia, então, levar a questão ambiental aos estudantes. Era imprescindível colocar naquelas aulas uma semente da natureza.

Na minha família e entre amigos, sempre fui chamado de professor, pois percebiam em mim esse espírito. Muitas vezes, aqueles que não me conheciam, em conversas, perguntavam-

[6] Segundo a CETESB (Companhia Ambiental do Estado de São Paulo), em julho de 1983, por decisão do então governador André Franco Montoro, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro, iniciou-se o Programa de Controle de Poluição Ambiental em Cubatão.

me se eu era professor. Percebi, assim, o quanto era agradável e gratificante poder repartir conhecimento, instigar o intelecto, ver surgir e desabrochar o potencial de cada um. Era isto! Alegrei-me com o convite de um colega de trabalho para ingressar na universidade como professor.

Este início, em 1988, ficou muito marcado. Foi em uma instituição em Santos/SP, no curso de Ciências Econômicas, em que ministrei a disciplina de Economia Política. Posso me lembrar dos meus primeiros minutos na sala de aula, sem nenhum preparo pedagógico, o coração pulsando forte pela emoção e pela apreensão que o momento trazia. Então, ministrei a minha primeira aula como havia aprendido com meus professores.

As horas em sala de aula eram gratificantes, sentia um grande prazer em poder compartilhar o meu conhecimento com os estudantes, certamente seguiria por esse caminho, mas, para isso, era necessário, sabia que deveria ampliar meus conhecimentos e alinhá-los com o ofício de professor.

Havia, em Santos/SP, o curso de Mestrado em Administração no Centro Universitário Monte Serrat. Ingressei em 2002. Em consonância com minha atuação profissional, já estava certo para mim qual seria o título da minha dissertação acadêmica: “Uma contribuição à evidenciação dos eventos ambientais nas demonstrações contábeis”.

Assim passaram dois anos em que me dividi entre a COSIPA, a docência e os estudos do mestrado, corridos, trabalhados e exaustivos, porém cheios de alegria e estímulo da esposa e dos filhos[7], que não tiveram a minha companhia naqueles longos dias de sábado.

Enfim, cheguei à defesa em 22 de dezembro de 2003. O público, em sua maioria, era de amigos e parentes, e, claro, com um brilho orgulhoso nos olhos, minha esposa e meus filhos. Foi uma situação única e, mesmo que as imagens se apaguem com o tempo, a sensação no coração jamais passará. A banca da defesa de dissertação de mestrado considerou-me aprovado; dela participaram os professores doutores José Dominguez Fernandez (orientador), Maísa de Souza Ribeiro e Jorge Luís Cammarano González.

A decepção não tardou a chegar, pois o curso não foi recomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mas posso dizer que realizar esse trabalho foi gratificante e muito acrescentou às minhas experiências.

Com relação à recomendação do mestrado, houve um recurso com processo número 23001.000052/2013-02 contra a decisão da Câmara de Educação Superior que, por meio do

[7] Casei-me com Iria Ribeiro Neta, brasileira, natural de Eldorado/SP, filha de José Carlos Ribeiro, brasileiro, natural de Eldorado/SP e de Joana do Prado Ribeiro, brasileira, natural de Eldorado/SP. Somos pais de Elimar Rodrigues Alexandre Filho e de Alexandre Ribeiro Alexandre.

Parecer CNE/CES[8] n.º 431/2012 (BRASIL, 2012a), negou à convalidação de estudos de pós-graduação *stricto sensu* e à respectiva validação dos títulos de mestre obtidos no curso de Mestrado em Administração do Centro Universitário Monte Serrat. Porém, no Diário Oficial da União de 31/03/2017, foi publicado o Despacho do Ministro da Educação[9] que homologa o Parecer CNE/CP n.º 2/2016 (BRASIL, 2016a), que conheceu do recurso interposto pelo Instituto de Educação e Cultura Unimonte S.A. para, no mérito, dar-lhe provimento, reformando a decisão exarada no Parecer CNE/CES n.º 431/2012, para convalidar os estudos e conceder validação nacional do título de Mestre em Administração por mim obtido.

Durante meus trinta e um anos de docência lecionei em várias instituições de educação superior da Região Metropolitana da Baixada Santista e da cidade de São Paulo, em cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*, tendo lecionado as disciplinas de Economia Política, Microeconomia, Macroeconomia, Contabilidade Social, Administração Financeira, Contabilidade de Custos, Análise das Demonstrações Contábeis, Economia, Economia Internacional, Contabilidade e Finanças Internacionais.

Então, em 2007, com grande satisfação, ingressei no quadro docente da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), a mesma instituição onde havia me formado como economista.

Corria os olhos emocionados por todos aqueles espaços, eram outros, outro prédio, outras pessoas, mas a mesma emoção de anos anteriores. Encontrei professores mais antigos e a presença deles levou-me de volta aos meus primeiros momentos como aluno daquela instituição. Pude, por um curto tempo, sentir novamente as apreensões e alegrias pelas quais passei e ainda rever, como em uma visão, os caminhos por mim trilhados até retornar àquele instante em que me encontrava.

Desde então, sigo, na UNISANTOS, a trilha que escolhi. A partir do meu ingresso nessa instituição, tenho lecionado as seguintes disciplinas na graduação: Gestão Financeira, Finanças e Mercado de Capitais, Sistema de Informações Contábeis e Elaboração e Análise de Projetos. Na pós-graduação *lato sensu* leciono Gestão Estratégica de Custos e Finanças. Fui tutor da disciplina Metodologia da Pesquisa na modalidade Educação a Distância (EaD) nos cursos de graduação e pós-graduação. Oriento alunos em seus trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e em iniciações científicas com muita satisfação. Também fui coordenador do curso de Ciências Econômicas durante o ano de 2017.

[8] CNE (Conselho Nacional de Educação) e CES (Câmara de Educação Superior).
[9] Ministro Rossieli Soares da Silva.

Em 2011, encerrei o meu trabalho na COSIPA, atual Usinas Siderúrgicas de Minas Gerais S.A. (USIMINAS). Aposentei-me e, com um tempo maior, passei a dedicar-me mais à minha função como docente, já que sempre estive preocupado com o desenvolvimento profissional e em busca de metodologias que motivassem os meus alunos e que me permitissem desenvolver satisfatoriamente a minha função.

Desse modo, encerrei um ciclo de jornada dupla de trabalho que durou 23 anos, trabalhando, como explicitado acima, durante o dia na COSIPA/USIMINAS e, à noite, nas instituições privadas de educação superior como professor horista.

Foram muitas as experiências didáticas ao longo de todo esse período como professor, muitas observações à medida que o comportamento humano mudava com os avanços da tecnologia e com maior conscientização com relação ao meio ambiente.

Em 2013, na UNISANTOS, com bolsa integral concedida pela Reitoria, iniciei um novo mestrado, desta vez na área de Educação com um tema que vinha ao encontro de meus antigos anseios, a questão ambiental. Ainda que na época fosse um tema amplamente discutido, percebia, com base na experiência adquirida durante o tempo que lecionei, a baixa inserção na maioria dos projetos pedagógicos dos cursos. Inquietava-me com esse fato, e então decidi investigar sobre a inserção da questão ambiental no curso de graduação de Ciências Contábeis, seu impacto na formação dos profissionais e sua consideração no currículo do curso.

Estava iniciando um novo caminho que não era o da minha formação de economista e finanças, seguia agora pela trilha da Educação. O tema que escolhi era desafiador, instigava-me e, assim, fui capaz de realizar o trabalho a que me propus.

Eram dez horas do dia vinte e três de outubro de dois mil e quatorze. A banca era composta pela Prof.ª Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, minha orientadora no trabalho e a pessoa que muito me inspirou, o Prof. Dr. Marcel Mendes e o Prof. Dr. Marcelo Lamy. Eis o título de minha dissertação: “A temática ambiental no curso de graduação de Ciências Contábeis: um enfoque sobre a ambientalização curricular”.

Eu estava pronto para a defesa, ansioso, mas com o espírito leve. Estava feliz e agradecido. Mais uma vez, a minha família estava lá, olhava-me com orgulho, o mesmo que sentia por tê-la ao meu lado e pelo apoio que recebi de cada um.

Após arguição e o debate, a banca examinadora considerou-me aprovado e fez constar na ata o seguinte: “A banca propõe (consigna) a menção de distinção ao trabalho e recomenda sua publicação”. Respirei devagar tranquilizando o meu coração e desfrutando daquela ocasião tão especial com as pessoas queridas que me cumprimentavam.

Considerei a recomendação da banca do mestrado para publicar minha dissertação, busquei algumas editoras e, em fevereiro de 2015, meu primeiro livro foi publicado: *A temática ambiental no curso de graduação de Ciências Contábeis: um enfoque sobre a ambientalização curricular*. 1. Ed. Curitiba: Editora CRV, 2015.

Nenhum desses caminhos foi trilhado sem pedras, suor ou espinhos, porém cada passo dado foi uma vitória, uma experiência aprendida, uma ferramenta para a próxima jornada, na qual me lanço. Muitos são os píncaros que se apresentam e que pretendo alcançar: doutorado, pós-doutorado, livre-docência. Acredito que não exista limite entre o conhecimento e a vontade de alcançá-lo, assim estou convencido que, buscando sempre abrir caminhos, tornarei mais fácil a passagem para os outros que virão.

Prosseguindo pelos caminhos da Educação, em 2016 ingressei no doutorado na UNISANTOS, novamente com bolsa integral concedida pela Reitoria, a quem sou eternamente grato.

INTRODUÇÃO

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2017, havia 2.448 instituições de educação superior, sendo 2.152 privadas, representando 88% do total, predominando, entre essas, as faculdades (1.878, 87%). O número de matrículas na educação superior, em cursos presenciais, em 2017, atingiu 6.529.681, sendo 4.649.897 na rede privada, representando 71% do total de matrículas, com 1.888.680 de matrículas em faculdade. Em 1995, a situação era diferente, havia, no Brasil, 894 instituições de educação superior, sendo 684 privadas, representando 78% do total de instituições. Relativamente ao número de matrículas havia 1.759.403, sendo 1.059.163 na rede privada, representando 60% do total de matrículas. Pode-se observar que houve, no período de 1995 a 2017, um acréscimo de 1.468 instituições na rede privada de educação superior, indicando um aumento de 215%. O número de matrículas na rede privada em 2017 aumentou 3.590.734 em relação a 1995, um incremento significativo de 339%. Por outro lado, houve, no período de 1995 a 2017, um acréscimo de 86 instituições na rede pública de educação superior no Brasil, apontando um aumento de 41%. O número de matrículas na rede pública em 2017 aumentou 1.179.244 em relação a 1995, um incremento de 168% (INEP, 2018).

A expansão das matrículas na rede privada de educação superior também é mencionada por Pinto (2004) sobre outro período:

> [...] de 1960 a 2002 as matrículas cresceram 37 vezes. Cabe ressaltar, contudo, que este aumento se deu de forma distinta entre as redes pública e privada. Assim é que, enquanto, no mesmo período, as matrículas na rede privada cresceram 59 vezes, na rede pública o aumento foi de 20 vezes. O resultado deste processo é que, se em 1960 o setor privado respondia por 44% das matrículas de graduação, em 2002, essa participação passou para 70%, tornando o Brasil um dos países com mais elevado grau de privatização desse nível de ensino [...]. Basta dizer que a participação do setor privado nas matrículas no Brasil é quase três vezes maior que a da média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (PINTO, 2004, pp. 729-730).

Além desses dados sobre a participação do setor privado nas matrículas no Brasil, verifica-se que, nos Estados Unidos, as instituições públicas, em 2015, representavam 35% do total das instituições existentes e contabilizavam aproximadamente 76% das matrículas do ensino superior. As privadas sem fins lucrativos contabilizavam 36% das instituições e detinham 16% das matrículas. Já as privadas com fins lucrativos correspondiam a 28% do total de instituições de educação superior e possuíam apenas 7% das matrículas (*U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION*, 2015).

Já na Austrália, as instituições públicas correspondem a mais de 90% do total de universidades no país. Em 2014, havia aproximadamente 1,4 milhão de estudantes matriculados no ensino superior. Desse total, 979 mil eram da graduação e 387 mil na pós-graduação. A distribuição das matrículas ocorre do seguinte modo: 82% em instituições públicas e 18% em privadas (TEQSA, 2017). Em artigo sobre a educação superior privada global publicado no periódico *HigherEducation*, Daniel C. Levy concluiu que "tendo crescido muito durante décadas, o setor privado agora detém um terço (32,9%) do total de matrículas no ensino superior no mundo" (LEVY, 2018, p. 701, tradução livre minha)[10]. No Brasil, como foi demonstrado, o setor privado detém 71% do total de matrículas no ensino superior, mais do que o dobro da média mundial. Assim, constata-se que no Brasil a situação é inversa à dos Estados Unidos e à da Austrália.

A característica da evolução da rede de educação superior brasileira no período de 1995 a 2017 está associada à implementação pelo poder público brasileiro, desde meados dos anos de 1990, de legislação e programas com uma política de diversificação e diferenciação, reconfigurando o sistema de educação superior, associando os princípios de flexibilidade, competitividade e avaliação com a agenda neoliberal imposta hegemonicamente nas últimas décadas. Esse processo vai ao encontro da forte tendência de mercantilização dos serviços educacionais e à consequente privatização da educação superior no país. Isso também explica a ausência de investimentos nas instituições públicas de educação superior e a aplicação de recursos financeiros à iniciativa privada. Turmena (2009) acrescenta que, no Brasil, a expansão do ensino superior desencadeou-se na perspectiva da industrialização/modernização/formação da classe trabalhadora aliada e subsidiada pelos interesses do capital internacional com alinhamento à forma de organização capitalista do final do século XX e início do século XXI, isto é, do capitalismo concorrencial norteado por políticas educacionais oriundas de um estado neoliberal.

Esse cenário em que a educação superior está sujeita ao interesse comercial, ou seja, ao lucro, moveu-me[11]a pesquisar as implicações das políticas educacionais adotadas pelo Brasil nas últimas décadas, sob a influência do neoliberalismo, sobre o trabalho docente nas instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos[12].

---

[10] *Having grown greatly for decades, the private sector now holds a third (32.9%) of the world's total higher education enrollment.*

[11] Nesta tese optei pelo emprego da primeira pessoa no singular a fim de estabelecer um clima dialogal com o leitor, e imprimir um grau de proximidade e de intimidade entre leitor, autor e texto. Em alguns trechos da tese, alterno à primeira pessoa do plural, convidando o leitor a participar do processo de análise.

[12] Estão excluídas deste estudo as instituições comunitárias de educação superior.

.

Estado da Questão

Seguindo os estudos de Nóbrega-Therrien e Therrien (2011), é importante distinguir o trabalho de Estado da Questão dos trabalhos de Estado da Arte e de Revisão de Literatura. No primeiro, há uma procura seletiva e crítica da produção cientifica, restringindo-se aos estudos e parâmetros próximos ao interesse do pesquisador. Confronta-se o material encontrado com a proposta de pesquisa, ocorrendo um diálogo entre o pesquisador e a produção científica encontrada, buscando-se articulações, convergências e divergências, enquanto que, no Estado da Arte há um caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica que se busca investigar, ou seja, escolhe-se um tema e, a partir dele, realiza-se um levantamento da produção existente, sem ocorrer um diálogo, uma análise crítica e uma relação com a investigação de interesse do pesquisador. Já a Revisão de Literatura se detém na explicitação de categorias, conceitos e teorias, constituindo-se em um texto que traz a base teórica de sustentação para a análise dos dados, fornecendo ao pesquisador importantes referenciais para interpretar e explorar o seu tema de investigação.

Partindo desses conceitos e diferenciações, a seguir apresento a realização do Estado da Questão a fim de identificar e analisar as implicações para o trabalho docente, em instituições de ensino superior privada com fins lucrativos, das políticas educacionais para o ensino superior adotadas pelo Brasil nas últimas décadas sob a influência do neoliberalismo. A partir disso, poderei traçar possíveis contribuições para o conhecimento científico na área.

Para a realização do Estado da Questão fiz um mapeamento bibliográfico nas teses e dissertações disponibilizadas pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em artigos publicados em periódicos nacionais, por meio da *ScientificElectronic Library Online* (*SciELO*) e nos trabalhos do Grupo de Trabalho Política da Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Na busca pelas dissertações, teses e pelos artigos, utilizei as palavras “trabalho docente”; “trabalho docente no ensino superior privado”; “trabalho docente nas instituições de ensino superior”; “trabalho docente no ensino superior” e “trabalho docente na educação superior privada” como descritores para mapear a produção.

Escolhi o período de 1995-2018 para o mapeamento bibliográfico devido às transformações relativas ao processo de expansão das instituições de ensino superior da rede privada no Brasil a partir de 1990.

O resultado dos achados do mapeamento bibliográfico indicou oito estudos sobre a temática do trabalho docente nas instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos. Ao utilizar o descritor “trabalho docente no ensino superior privado” na base de dados BDTD foram encontradas quatorze dissertações e dezessete teses, mas apenas três trabalhos relacionados ao meu tema de pesquisa.

Com relação ao descritor “trabalho docente nas instituições de ensino superior” foram encontrados sessenta e dois trabalhos e três relacionados sobre a temática desenvolvida.

Já com os descritores “trabalho docente no ensino superior” e “trabalho docente na educação superior privada” não foram localizados nenhum achado.

Por fim, ao pesquisar o descritor “trabalho docente” em artigos publicados em periódicos nacionais, por meio da *Scientific Electronic Library Online* (*SciELO*), foram encontrados cento e setenta e seis artigos, dentre os quais apenas dois relacionados à temática estudada.

A elaboração do Estado da Questão propiciou a reflexão a respeito do que foi pesquisado e dos aspectos que foram priorizados pelos trabalhos encontrados com relação ao tema desta tese. Desse modo, é possível relacionar os achados com a minha intenção de investigação, detectando pontos convergentes, divergentes e semelhantes, identificando diferentes perspectivas teóricas sobre o tema e as contribuições que meu trabalho de tese poderá trazer para a área do conhecimento. A seguir, demonstro o trabalho que realizei com os achados.

Dentre as teses e dissertações mapeadas, encontrei seis pesquisadores que se debruçaram sobre o tema de interesse da minha pesquisa:

- Cátia Aparecida Spagnol, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, área de concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade.
- Ulisses Toshiro Sugahara, do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (UNESP – Campus de Araraquara), área de Educação Escolar.
- Jonathan Xavier Borges, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, área de História, Política, Sociedade.
- Valéria de Oliveira Albuquerque, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, área de História, Política, Sociedade.

- Charlini Contarato Sebim, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.
- Tânia Cristina Alves de Siqueira, do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília.

Com relação aos trabalhos do Grupo de Trabalho Política da Educação Superior da ANPED foram encontrados noventa e um documentos, sendo dois do interesse desta pesquisa:

- *Educação superior no Brasil*: expansão e tendências (1995-2014), de Deise Mancebo, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- *O Banco Mundial e as políticas públicas para o ensino superior no Brasil*: um estudo a partir de trajetória dos docentes, da relação dos concluintes e da remuneração dos trabalhadores com ensino superior (1995/2010), de Berenice Corsettida, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, e Moisés Waismann, do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro.

Spagnol (2018), na dissertação intitulada "O trabalho docente do(a) assistente social na educação superior privada presencial" teve como propósito compreender e analisar as condições de trabalho do(a) assistente social no exercício da docência no curso presencial de Serviço Social em instituições privadas.

A investigação foi realizada por meio da pesquisa bibliográfica e de campo, que, ao longo do processo, permitiu reflexões e a elaboração de conhecimentos a respeito do objeto de estudo, possibilitando a análise e compreensão do trabalho docente em uma instituição de ensino superior da microrregião de São José do Rio Preto (ABEPSS – Sul II). Foram entrevistados cinco professores.

O estudo de Spagnol evidenciou a precarização do trabalho docente na instituição de ensino superior privada, uma vez que esse se encontra inserido na lógica de flexibilização da produção capitalista. Conclui-se, assim, que o trabalho docente se caracteriza como um trabalho alienado, o qual é trocado por um salário como mercadoria.

A pesquisadora destacou que o cenário de trabalho do(a) assistente social docente na instituição de ensino superior privada é permeado pela desvalorização da sua força de trabalho, materializada pela contratação realizada via contratos horistas, que estimulam a precarização devido ao desmonte dos direitos trabalhistas por meio das condições de trabalho e a incerteza do vínculo trabalhista. A pesquisa comprovou a precarização do trabalho docente que se caracteriza pela flexibilidade do trabalho, materializa-se nas atribuições fora do espaço

institucional, em atividades burocráticas, desde a preparação da aula ao lançamento de notas e faltas, ou seja, o profissional incorpora a categoria polivalente, uma vez que acaba desempenhando funções que vão além do trabalho docente dentro da instituição que, a cada dia, almeja otimizar o número de seus trabalhadores. A intensificação[13] da jornada de trabalho se constitui como precarização e exploração do trabalho docente, visto que deixa expresso o acúmulo da jornada de trabalho, constatando-se que todos possuem uma jornada dupla de trabalho. Assim, a maior parte do cotidiano desses profissionais concentra atividades destinadas aos trabalhos e a sua organização, o que ressalta um dispêndio das energias físicas e mentais acentuadas, provocando uma fragilidade na saúde desses profissionais.

A dissertação "O trabalho docente no contexto de fusão e aquisição de instituições de ensino superior privado: um olhar a partir da revisão bibliográfica (2006-2016)" elaborada por Sugahara (2017) teve como objetivo geral realizar um levantamento bibliográfico nos bancos de teses e dissertações da CAPES, BDTD e em bibliotecas virtuais de universidades depositárias sobre o trabalho docente do ensino superior, procurando identificar o que já foi produzido nos programas de pós-graduação. Teve como objetivos específicos analisar o que as pesquisas apresentam sobre o trabalho docente no contexto específico de fusão e aquisição de instituições privadas de ensino superior e reconhecer as principais análises apontadas pelas pesquisas sobre o ensino superior privado e suas implicações para o trabalho docente.

Para analisar tal processo, Sugahara optou pela realização de uma investigação qualitativa que usou como procedimento de coleta de dados a revisão bibliográfica a partir das pesquisas localizadas no Banco de Teses da CAPES, do BDTD e das bibliotecas virtuais de algumas universidades brasileiras. O pesquisador constatou que as pesquisas sobre trabalho docente no ensino superior privado se constituem em objeto recente de investigação acadêmica não apenas no campo da Educação, mas também em áreas correlatas. Suas investigações apontaram que de um total de 2.776 pesquisas localizadas, foram considerados 26 trabalhos, sendo 11 teses e 15 dissertações.

As pesquisas consideradas por Sugahara colocam em evidência um novo tipo de relação estabelecida entre as instituições e o corpo docente em função de um modelo institucional de base empresarial. Nesse sentido, as pesquisas apontam para novas formas de contratação mais flexíveis e voltadas à obtenção de maiores lucros por parte das instituições,

[13] Chama-se intensificação do trabalho os processos que resultam em maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho (Dal Rosso, 2006, p. 70).

expondo as fragilidades dos planos de carreira e das convenções coletivas bem como do papel regulador do Estado que não tem assumido suas atribuições na legislação vigente.

Conforme encontrado por Sugahara, as contratações de professores horistas, com regimes flexíveis de trabalho, que assumem salas superlotadas, e aos quais se paga um salário baixo, indicam uma carreira profissional frágil. As pesquisas analisadas confirmaram que os contratos se voltam quase exclusivamente às atividades de ensino, reduzindo a atuação das instituições de educação superior na extensão e na pesquisa.

Os trabalhos investigados por Sugahara indicaram o uso das tecnologias digitais como elemento crucial na reorganização das formas de trabalho docente na atualidade. Os recursos tecnológicos têm levado a uma ampliação das atividades realizadas, ou seja, os professores estão fazendo e respondendo a muitas exigências ao mesmo tempo para as quais foram contratados ou, muitas vezes, realizando tarefas para as quais sequer têm remuneração. As tecnologias que permeiam o trabalho docente aparecem também nas atividades regulares e presenciais, para as quais devem alimentar sistemas, acompanhar grupos de alunos, inserir notas e faltas. Ou seja, o pesquisador identificou um cenário nos quais múltiplas e variadas tarefas estão sendo realizados pelos professores contratados quase sempre em regime horista de trabalho que, além das atribuições citadas, dedicam-se à preparação de aulas, correção de trabalhos e provas, orientação de alunos etc., e veem-se obrigados, em muitas situações, a atuar em mais de uma instituição de educação superior em mais de uma cidade.

O estudo aponta para o adoecimento, o estresse, o sofrimento psíquico e a perda da qualidade de vida dos docentes como consequências da reestruturação produtiva no setor do ensino superior privado no Brasil. Para tal, contribuíram, além das questões objetivas, outras ligadas à redução da autonomia e à ampliação e ao controle do trabalho docente.

O trabalho da pesquisadora Albuquerque (2015) intitulado “Serviço Social e trabalho docente: precarização e intensificação do trabalho nas Instituições Privadas de Ensino Superior em São Paulo” teve como objetivo entender como a educação superior, voltada para o mercado e para a sociabilidade capitalista, condiciona, determina e caracteriza o trabalho do assistente social na docência, bem como apontar as estratégias atuais de precarização dos vínculos trabalhistas e de intensificação da carga de trabalho do docente assistente social.

Para o desvendamento do objeto da tese, a pesquisadora realizou pesquisas bibliográfica e documental, além do acesso a outras fontes, como jornais de grande circulação e buscadores da internet, considerando as rápidas mudanças na natureza das mantenedoras das instituições de educação superior, que se envolveram em intensos processos econômicos de

venda, fusão, aquisição e abertura de capitais na Bolsa de Valores, o que impôs novos elementos para o trabalho docente e para a pesquisa.

Para a coleta de dados empíricos, Albuquerque realizou pesquisa de natureza qualitativa, tendo como base entrevistas semiestruturadas e formulários, além de contatos pessoais, por e-mail ou por telefone. O universo da pesquisa compreendeu 14 Instituições Privadas de Ensino Superior (IPES), com oferta de curso presencial de Serviço Social na cidade de São Paulo. Dessas IPES, 8 são Universidades, 4 são Centros Universitários e 2 são Faculdades. A amostra intencional compreendeu 7 dessas IPES, sendo 3 Universidades; 3 Centros Universitários e 1 Faculdade.

Os sujeitos da pesquisa foram 13 assistentes sociais professoras, com vínculo de, pelo menos, 3 semestres seguidos na mesma IPES, com atuação na graduação presencial em Serviço Social na cidade de São Paulo. A principal estratégia de coleta dos dados foi a entrevista.

Sugahara (2017) e Albuquerque (2015) apontaram que o principal fator de precarização e intensificação do trabalho docente reside na incompatibilidade entre o regime de contratação horista e as demandas próprias do trabalho docente no magistério superior. Essa forma de contratação precariza as relações e as condições de trabalho e é caminho aberto para a intensificação do trabalho docente nas IPES, na medida em que no decorrer do semestre letivo aumentam as requisições para o trabalho do professor, que extrapola os limites do exercício de ministrar aula no espaço físico da classe, como orientar Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), coordenar núcleos de pesquisa, orientar projetos de extensão, administrar setores, representar o curso em comissões de avaliações, dentre outras atividades que não estão previstas no objeto do contrato do horista. Sem contar, ainda, a carga de trabalho administrativo, intensificada pelo uso das tecnologias digitais, que acrescem um sem número de tarefas, anteriormente realizadas por técnicos administrativos, que também foram reduzidos nas IPES e viram suas tarefas modificadas.

Albuquerque identificou outro elemento que se destaca no processo de precarização e intensificação do trabalho docente no espaço privado, a pressão pelos resultados positivos nas avaliações externas. É cobrado desempenho das instituições, dos professores e dos alunos com vistas ao estabelecimento de comparações e ranqueamento das instituições. O discurso hegemônico justifica-se em razão do controle da qualidade dos serviços educacionais, tal como no mundo empresarial.

Albuquerque conclui que as professoras contratadas pelas instituições privadas superiores têm pouca perspectiva de progressão na carreira; não possuem apoio institucional nem vínculos contratuais compatíveis com o trabalho de pesquisa e extensão, e quando o

realizam é quase sempre às suas próprias custas, movidas pela necessidade inerente ao trabalho intelectual que buscam desenvolver; estão sujeitas a perder suas aulas com o fechamento imprevisto de turmas e cursos a todo semestre. O baixo valor da hora aula impõe às professoras a necessidade de estabelecer múltiplos vínculos de trabalho, jornadas semanais abusivas, sobrecarga de trabalho e uma crescente invasão do tempo de trabalho na vida pessoal.

A dissertação de Borges (2015) "Reestruturação do ensino superior privado no Brasil e precarização do trabalho docente: o caso da Fit/Uniesp (2006/2014)" teve como objetivo investigar o processo da aquisição da Faculdade Itapecerica da Serra (FIT) pela União das Instituições Educacionais de São Paulo (UNIESP), destacando marcos e perspectivas para sua administração empresarial e educacional, inserida em um processo da expansão da educação universitária privada. Também foram investigadas as repercussões desse processo no âmbito pedagógico dessas instituições, na trajetória do professor e na formação dos docentes que lá atuaram ou atuam e como esta incorporação afetou o cotidiano de funcionários, professores e alunos.

O pesquisador formulou e aplicou uma entrevista que permitiu responder os problemas da pesquisa por meio de uma perspectiva sócio histórica. Um dos sujeitos entrevistados atuou apenas na gestão FIT, dois atuaram na gestão FIT e continuaram na instituição após a incorporação desta pela UNIESP e um começou sua atividade somente na gestão UNIESP. A entrevista serviu de base para expor as origens da instituição então formada, seus costumes, possíveis mudanças pedagógicas e reais motivos para exercer tal função.

Borges concluiu que devido ao processo de transição ser concomitante à precarização do trabalho docente (diminuição da remuneração, regime de trabalho com pouca possibilidade de negociação etc.), o professor da UNIESP/FIT, hoje, não se sente pertencente ao grupo e não consegue estabelecer laços mais próximos com a instituição.

A tese de Sebim (2014) intitulada "A intensificação do trabalho docente no processo de financeirização da educação superior: o caso da Kroton no estado do Espírito Santo" tem como objetivo investigar, a partir de duas instituições de ensino superior pertencentes ao grupo Kroton no Espírito Santo, o impacto das mudanças trazidas para o trabalho docente decorrentes do processo de inserção da educação superior na Bolsa de Valores, e traz como problemática: compreender como eram a organização e as condições do trabalho docente na Faculdade Pitágoras de Guarapari e na Faculdade Pitágoras de Linhares antes de serem adquiridas pela Kroton, em 2007, e o que mudou após sua aquisição, a partir de 2008.

A pesquisa de campo efetuada por Sebim foi composta por 12 sujeitos, entre eles, professores e ex-professores do Curso de Comunicação Social das duas instituições

pesquisadas, sendo quatro professores oriundos da Pitágoras de Guarapari e oito professores provenientes da Pitágoras de Linhares.

Sebim identificou que, no processo de inserção na Bolsa de Valores, o trabalhador docente foi diretamente afetado, visto que as mudanças oriundas da governança corporativa, nas instituições pesquisadas, em parte se materializaram na utilização de indicadores de desempenho: o *Balanced Scorecard* (BSC) e o *management by stress* (gestão por estresse). O *Balanced Scorecard*, ao aferir a qualidade por meio do cumprimento de metas de produtividade, a partir de critérios eminentemente financeiros, não considerou o esforço dos professores durante o desenvolvimento de suas atividades. Já o *management by stress*, ao sobrecarregar o professor a fim de levá-lo ao limite de expor uma falha, auxiliou os níveis de produtividade, ao mesmo tempo em que acelerou os processos de demissões.

Para Sebim, os acionistas da Kroton, ao utilizarem esses indicadores, garantiram a rentabilidade de seus negócios. No entanto, o impacto desses indicadores nos trabalhadores docentes das faculdades pesquisadas se manifestou de diferentes formas: no aumento das demissões e rotatividade de professores; no aumento da quantidade de cursos por coordenador; na redução da carga-horária de trabalho e aumento da diversidade de disciplinas; na redução do nível de formação dos professores contratados, priorizando-se professores jovens e recém-formados (graduados e especialistas); na ampliação do número de alunos por sala (100 alunos); na separação entre o planejamento e a execução das aulas. Essas mudanças sobrecarregaram o professor ao mesmo tempo em que reduziu sua autonomia no que tange às atividades de planejamento e ensino. Essas características indicam um viés tecnicista sobre a pedagogia.

Como resultado dessa concepção, Sebim destaca duas contradições enfrentadas pelo professor nas instituições pesquisadas. A primeira delas se caracteriza na pressão pela baixa qualificação (especialização), enquanto o mercado em geral defende uma qualificação maior. A segunda se deve às condições de trabalho que fazem do professor um profissional forçado a adaptar-se às mudanças estabelecidas pela empresa. As demissões e o acúmulo de disciplinas por professor também têm relação com o tecnicismo, sobretudo no que se refere ao aumento da intensidade do trabalho e ao maior rendimento dos trabalhadores em menos tempo. A baixa qualificação se concretizou no fato de as disciplinas ministradas independerem da diplomação dos professores e, pelo regime de contratação, respaldar-se em trabalhadores temporários.

Sebim aponta que a organização tecnicista atrelada aos indicadores de desempenho garante a eficiência e produtividade nas empresas. A política apoiada nos índices de produtividade igualmente se aproxima dos princípios da governança corporativa que, em

atendimento às metas de produtividade, elevam o ritmo de trabalho na intenção de produzir o máximo de mais-valia e em menos tempo de trabalho.

Sebim observa que o tecnicismo se faz presente também ao excluir a participação do professor na escolha do referencial teórico-metodológico e bibliográfico. A exclusão do professor do ato de planejar contribuiu para a redução do papel do trabalho docente. Da mesma forma, a transferência das disciplinas do núcleo comum (área de Ciências Humanas) para o ensino a distância induz à precarização da formação filosófica e sociológica dos alunos, enquanto a burocratização do trabalho do professor por meio da aula estruturada e da alimentação do sistema on-line colabora para a descaracterização do ensino superior como um *locus* vinculado ao conhecimento crítico.

Sebim identifica o regime de trabalho horista e a contratação da maior parte dos professores como especialistas como características comuns à organização e às condições do trabalho tanto das Faculdades Integradas Padre Anchieta de Guarapari (Fipag) e da Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração (Unilinhares) quanto na Pitágoras. Esses aspectos se justificam na redução de custos com a folha de pagamento, visto que o salário de um professor especialista é menor que o salário de um mestre ou doutor. O mesmo motivo se aplica ao professor contratado em regime horista, visto que o seu salário é menor e o fato de ele geralmente trabalhar em outras instituições facilita o processo de alienação.

Sebim destacou ainda que na passagem da Fipag para Pitágoras de Guarapari e na passagem da Unilinhares para Pitágoras de Linhares houve uma intensificação da exploração dos professores e uma redução da autonomia que constitui o trabalho docente.

Siqueira (2006) defendeu a tese “O trabalho docente nas instituições de ensino superior privado em Brasília” tendo por objetivo estudar o trabalho dos docentes nas instituições de educação superior particulares de Brasília em relação à identidade profissional do grupo selecionado para essa pesquisa.

A pesquisadora realizou 16 entrevistas em quatro instituições de educação superior particulares de Brasília, sendo duas criadas antes de 1990, ou seja, que não fazem parte da expansão, e outras duas instituições que fazem parte da recente expansão, isto é, foram criadas na década de 1990.

Siqueira destaca que elementos como o desencantamento e o sofrimento são bastante comuns entre os docentes pesquisados no confronto do dia-a-dia das instituições e que a gestão educacional que opera mediante critérios de mercado impacta o trabalho desses docentes. É nesse sentido que suas identidades vêm sendo construídas, permeada pela angústia em torno da questão da demissão associada ao fracasso em relação à carreira ou ao exercício profissional.

O espaço institucional onde exercem suas atividades sinaliza a impossibilidade de construção de uma carreira e o aproveitamento de um conjunto de qualificações.

A pesquisadora observa que as exigências colocadas para os docentes pesquisados estão relacionadas a um novo "modo de ser professor". A resistência em identificar-se com a atividade docente que desempenha nas instituições de educação superior privada relacionada tanto à fragilidade do vínculo com a instituição, concretizada na forma contratual (hora-aula) quanto ao não reconhecimento profissional por si mesmo e pela instituição que alimenta e agrava a desvalorização do docente nas instituições de educação superior privadas pesquisadas.

Siqueira identifica outro elemento que exige um "novo modo de ser professor", este refere-se à imposição da relação na qual a educação é um bem comprado pelo cliente/aluno e que o professor/trabalhador da educação deve necessariamente pautar-se pela satisfação da "clientela" sob risco de demissão. Nessa perspectiva, o professor (como educador) nas instituições de educação superior privadas parece não ter espaço diante da racionalidade econômica que impõe cada vez mais sua lógica e decide seus custos e benefícios por meio dos interesses e perspectivas da instituição e dos alunos/clientes nesse "novo mercado educacional". O sentimento de satisfação ou de esgotamento moral com relação à profissão está fortemente ligado a essas condições.

No que diz respeito aos periódicos pesquisados, Medeiros dos Santos publicou na *Educar em Revista* (2012), o artigo intitulado "A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças", tendo por objetivo analisar o impacto do sistema de acumulação flexível e das concepções neoliberais no trabalho docente, aprofundando o estudo sobre a (re)significação dos papéis sociais de professor construídos/negociados nas relações que se instauram na docência do Ensino Superior.

A pesquisadora observou durante seis meses, no período noturno, uma universidade da rede privada situada em um município próximo à região de Campinas a fim de buscar respostas para as seguintes questões: a que novas formas de expropriação os professores do Ensino Superior estão submetidos como trabalhadores? Qual o impacto das concepções neoliberais nas relações que se instauram entre professor/aluno no Ensino Superior? De que modo os papéis sociais dos professores são construídos e negociados nessas relações?

Medeiro dos Santos registrou, em diários de campo, as observações das situações recorrentes e/ou peculiares da vida diária da instituição, bem como as entrevistas e as conversas informais com os atores sociais envolvidos no processo da pesquisa. Esse material empírico foi devidamente organizado a partir de categorias de análise, construídas na dinâmica interativa e discursiva, tecida e materializada nas e pelas relações sociais.

A autora justificou a opção por uma universidade particular não apenas pelo fato de a precarização do trabalho repercutir de forma ainda mais acentuada nas instituições de Ensino Superior da rede privada, mas também devido às transformações relativas ao processo de expansão dessas instituições no Brasil a partir de 1990.

Por meio das observações, Medeiros dos Santos conclui que o contexto estudado aponta para um modelo de educação mercantilista e instrumental, com predominância do ensino virtual, dos modelos de *franchising* educacional, das avaliações baseadas em critérios quantitativos, da ruptura com a produção de conhecimentos críticos, da formação aligeirada e da ênfase em uma educação estritamente conformista para uma inserção social sem autonomia.

Medeiros dos Santos conclui ainda que, nas instituições privadas, os professores vivenciam uma realidade extenuante marcada pelo medo constante do desemprego; pela ausência de garantia de seus direitos sociais; pela impossibilidade de construção de uma carreira; pela sua desvalorização social; pela perseguição às práticas de organização sindical; pela submissão ao poder do "cliente"; pelas represálias ao exercerem a autonomia e a expressão de suas ideias; e pela estranha exigência de se transformarem em "animadores de auditório" e de ministrarem "aulas-show" que tornam o seu "produto" (ensino) mais atraente, de fácil apreensão e em consonância com as exigências do mercado. Todos esses elementos impactam o trabalho docente, com consequências devastadoras de diversas ordens, tanto para os professores quanto para os alunos e a sociedade de um modo geral. Essa situação, ao inviabilizar a preparação criteriosa de aulas que visam a uma discussão política e epistemológica, ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão e, ainda, à realização de um trabalho acadêmico digno, acaba propiciando práticas que contradizem discursos da área da Educação.

Ribeiro publica no periódico *Avaliação*, (Campinas/Sorocaba), em 2012, com o objetivo de identificar os aspectos da docência universitária que estão sendo modificados e/ou ressignificados para atender às demandas do Estado Avaliador em conformidade com o modo de produção e a atual política de avaliação.

A discussão do artigo baseou-se na reflexão sobre a crise do estado de bem-estar e o surgimento do estado mínimo, que inaugurou um novo modelo de sociedade estabelecida nos princípios neoliberais. Os dados empíricos utilizados para a compreensão dos impactos da autoavaliação institucional na reconfiguração do trabalho docente foram o resultado de uma pesquisa sobre o processo e as práticas de autoavaliação institucional desenvolvida em duas Instituições de Ensino Superior.

A pesquisa de Ribeiro foi realizada tendo como referência dois universos: uma instituição pública da rede federal e um centro universitário privado, ambos localizados no

Estado de Minas Gerais. Os dados foram coletados no ano de 2009 e consolidados em 2010, utilizando como método o estudo de caso e a técnica de análise de conteúdo. No levantamento dos dados, foi utilizado um questionário com 11 questões abertas. O sujeito da pesquisa, nesse item sobre os impactos do resultado da autoavaliação institucional na prática docente, foi o segmento docente. A amostragem constituiu-se de 65% e 55% do total de docentes das instituições de educação superior privada e pública, respectivamente.

A partir do conteúdo dos depoimentos dos docentes das duas instituições de educação superior, a pesquisadora verificou que os docentes tiveram as seguintes atitudes após o recebimento dos resultados da avaliação: a) refletir sobre o resultado; b) refletir sobre o resultado e buscar modificação na atuação; c) discutir com os alunos o resultado e buscar modificações na atuação; d) interessar-se somente pelo resultado positivo, ignorando o negativo. Não se identificou qualquer depoimento que indicasse uma postura de negação do docente após receber o resultado. Ou seja, o professor, diante do resultado, sempre escolhe tomar uma decisão.

Ainda sobre a incorporação dos resultados da avaliação docente na prática, Ribeiro perguntou aos docentes: "a autoavaliação institucional trouxe alguma contribuição para a sua atuação em sala de aula?" O resultado observado foi que 95% dos docentes das instituições de educação superior responderam afirmativamente que "sim", juntamente com as variantes "certamente", "com toda certeza", "muito". O alto índice de respostas positivas verificado confirma o pressuposto da pesquisa desenvolvida, isto é, de que alguns aspectos da atuação do docente universitário estão sendo ressignificados, modificados e/ou repensados em função dos resultados da avaliação e das atuais políticas de avaliação para a educação superior em curso desde o início da década de 1990.

Deise Mancebo, em trabalho apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPEd[14]), intitulado "Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014)", teve como objetivo analisar as principais tendências da educação superior no Brasil, no período compreendido entre 1995 e 2014, e, para isso, apresentou a mercantilização da educação superior no marco das mudanças ocorridas no capitalismo em escala mundial e também no Brasil. Analisou as principais tendências da expansão, a saber, o crescimento da iniciativa privada e a diversificação do sistema, onde três projetos foram destacados pelos impactos que têm provocado na formação: a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais; a

[14] A 37ª Reunião Nacional da ANPED ocorreu de 04 a 08 de outubro de 2015 na Universidade Federal de Santa Catarina em Florianópolis.

educação a distância e a reestruturação do ensino profissional e tecnológico e a mercantilização do conhecimento.

Mancebo conclui que ocorreu, no período de 1995 a 2014, uma inegável expansão da educação superior no Brasil, compreendendo, por um lado, um expressivo aumento de instituições de ensino superior com fins lucrativos assim como de ações públicas, particularmente do governo federal, expandindo vagas nas instituições federais, seja pela multiplicação dos *campi* já existentes, seja pela ampliação do número de instituições e programas de reestruturação do setor, como é o caso do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e da reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Para Mancebo, o processo de expansão ocorrido fez-se acompanhar de uma reorganização do modelo de financiamento público. Para a rede pública, o aumento do financiamento significou novas exigências de eficiência e eficácia empresariais, expansão com contingenciamento de gastos, precarização das condições de trabalho, introdução de metas e prazos. De outro lado, para o setor privado, foram criadas novas formas de transferir recursos públicos: isenções fiscais, financiamentos diretos, redução de encargos trabalhistas, compra de vagas.

Os pesquisadores Berenice Corsetti e Moisés Waismannno em trabalho apresentado na 36ª Reunião Nacional da ANPEd[15], intitulado "O Banco Mundial e as políticas públicas para o ensino superior no Brasil: um estudo a partir de trajetória dos docentes, da relação dos concluintes e da remuneração dos trabalhadores com ensino superior (1995/2010)", teve como objetivo verificar as mudanças ocorridas no ensino superior nas variáveis docentes, concluintes e na remuneração dos docentes e dos trabalhadores com escolaridade superior.

Conforme os pesquisadores, o Banco Mundial, agente orgânico do processo de acumulação neoliberal, sugeria, no momento histórico da formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a desregulamentação do mercado, conjuntamente com a privatização de empresas estatais, bem como a redução das políticas sociais, tendo como objetivo central o equilíbrio orçamentário, a partir do controle do *déficit* público.

Com base nesse contexto, emergiu o problema de pesquisa que questionou as alterações que ocorreram no mercado da educação superior a partir da influência dos organismos internacionais nas políticas públicas para o ensino superior no Brasil, no período

[15] Já a 36ª Reunião Nacional da ANPED ocorreu de 29 de setembro a 02 de outubro de 2013 em Goiânia.

de 1995 a 2010, baseado no estudo dos dados do Censo da Educação Superior divulgado pelo INEP.

Os pesquisadores concluíram que, de um lado, o mercado do ensino superior aumentou as suas matrículas, contratou mais professores, porém menos que o crescimento das matrículas, o que intensificou o trabalho docente, mas remunerou os docentes com quase um quarto a menos de salário. Os autores perceberam que a realidade do ensino superior no período estudado comportava profissionais mais qualificados, trabalhando mais e ganhando menos.

Portanto, o panorama das pesquisas mapeadas e apresentadas até aqui permite visualizar os caminhos de estudos e investigações mais recentes sobre o trabalho docente nas instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos, convergindo com o interesse desta tese de identificar e analisar as implicações no trabalho docente nas instituições de ensino superior privada com fins lucrativos e das políticas educacionais para a educação superior adotadas pelo Brasil nas últimas décadas sob a influência do neoliberalismo.

A partir da leitura dos estudos selecionados foi possível efetuar uma análise crítica, identificando lacunas e provisoriedade do produzido para, então, concluirmos este Estado da Questão.

Os trabalhos expressam com clareza os propósitos dos estudos e apresentam, em sua maioria, os objetivos da pesquisa de forma clara. Porém, nenhum dos estudos selecionados trabalhou o próprio Estado da Questão para investigar a produção de outras pesquisas em relação ao tema pesquisado.

Com respeito à abordagem metodológica empreendida pelos pesquisadores dos oito trabalhos analisados, apenas um continha indicação explícita. Esse resultado corrobora a observação de Demo (1987), de que os autores não se declaram abertamente filiados a uma determinada escola, isto é, não fazem referência à abordagem metodológica na qual se inspiram. Compreendo que esses aspectos devem estar descritos de forma explícita nas publicações de pesquisas contribuindo para a construção de conhecimento científico no campo complexo da Educação. Diante desse entendimento, nesta tese, explicito a escolha dos princípios do materialismo histórico-dialético como método para orientação do desenvolvimento da pesquisa.

Com referência às técnicas utilizadas para o tratamento e a análise de dados, apenas um trabalho não apresentou as técnicas utilizadas para análise dos dados. Compreendo que os estudos devam apresentar com mais definição as técnicas utilizadas para tratamento e análise de dados, ainda que tenham sido realizadas de forma artesanal ou manual.

O panorama das pesquisas mapeadas e apresentadas até aqui permite visualizar os caminhos de estudos e investigações sobre o trabalho docente nas instituições privadas de

ensino superior com fins lucrativos, convergindo com o interesse desta tese de identificar e analisar as implicações no trabalho docente nas instituições de ensino superior privada com fins lucrativos e das políticas educacionais para a educação superior adotadas pelo Brasil nas últimas décadas sob a influência do neoliberalismo, no entanto, é importante destacar algumas contribuições deste meu estudo para o tema, não contempladas no material pesquisado.

Analisando os dados coletados da pesquisa dos trabalhos mapeados, constatei que as informações apresentadas sobre o ensino superior no Brasil cessam no ano de 2012. Nesta tese, apresento e analiso os dados referentes ao número de instituições de educação superior por categoria administrativa; a evolução do número de docentes por categoria administrativa; a evolução do número de matrículas por categoria administrativa e várias outras informações, desde 1995 até o ano de 2018, segregadas pelo mandato de cada presidente do país nesse período, o que possibilitou identificar e analisar as contribuições das políticas educacionais, adotadas em cada mandato, para o privatismo do ensino superior.

Nesta tese efetuei uma análise do desempenho econômico-financeiro dos grupos econômicos da educação superior com ações negociadas na Bolsa de Valores, no período de 2011 a 2018, não identificada nos trabalhos analisados.

Também não contemplado no material pesquisado, inseri neste trabalho a contribuição das Ciências Econômicas para a compreensão da natureza do trabalho, requisito para análise da precarização no mundo do trabalho, que desenvolvo por meio de um estudo compreendendo desde o surgimento do fordismo até o presente, que por sua vez se constitui em uma das premissas para se analisar as implicações da realidade privatista e mercantil da educação superior para o trabalho docente.

Pesquisei dados internacionais, também não constatados nos trabalhos analisados, enriquecendo o debate sobre o tema investigado.

Por fim, é importante registrar que as pesquisas a respeito do trabalho docente em instituições privadas de educação superior se constituem em objeto recente de investigação acadêmica, devido ao contexto neoliberal ter provocado alterações significativas em diferentes áreas da sociedade brasileira, trazendo alterações legais que propiciaram o crescimento do ensino superior privado, determinando uma nova configuração institucional de alicerce empresarial, sendo o trabalho docente agora também visto como uma fonte para obtenção de lucros.

Delineamento da pesquisa

Considerando o quadro apresentado, minha formação como bacharel em Ciências Econômicas e o meu exercício de docência, desenvolvi a presente pesquisa para investigar a seguinte questão-problema: Quais as implicações[16] do modelo econômico e das políticas de educação superior adotados pelo Brasil nas últimas décadas, marcadamente alinhadas aos princípios neoliberais, para o trabalho docente nas instituições privadas de educação superior com fins lucrativos? Considerando as questões da pesquisa, temos, portanto, como objetivo principal, identificar e analisar as implicações para o trabalho docente, nas instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos, das políticas educacionais para o ensino superior adotadas pelo Brasil no período de 1995 a 2018 sob a influência do neoliberalismo. E como objetivos específicos: 1) Analisar a trilha percorrida pelo privatismo da educação superior brasileira, desde 1960, passando pela Constituição de 1988, pelo processo de readequação do Estado ao final dos anos de 1980 e início de 1990, pelo plano macroeconômico de ajustes com base no neoliberalismo e pelo forte financiamento público ao segmento privado dos anos 1990 e 2000; analisar ações e consequências na área da educação superior do governo dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Vana Rousseff (2011- 31 de agosto de 2016) e Michel Miguel Elias Temer Lulia (31 de agosto de 2016 – 31 de dezembro de 2018); analisar o desempenho econômico-financeiro dos grupos Ânima, Ser Educacional, Estácio e Kroton no período de 2011 a 2018. (Parte I). 2) Apresentar o contexto da precarização do trabalho em geral no Brasil e discorrer a respeito do trabalho docente na educação superior a fim de alicerçar a discussão sobre as implicações para o trabalho docente das políticas neoliberais adotadas pelo Brasil nas últimas décadas e da educação superior privada lucrativa (Parte II). 3) Analisar as implicações para o trabalho docente nas instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos das políticas educacionais sob a influência do pensamento neoliberal na educação superior (Parte III).

Estratégias metodológicas

A palavra epistemologia vem do grego *episteme,* que significa ciência, conhecimento; *logia* que significa estudo. Chizzotti (2003) define a epistemologia como uma área da filosofia

[16] De acordo com o dicionário online *Michaelis*, implicação se refere, entre outros significados, ao "efeito ou consequência de uma ação ou situação". É nesse sentido que utilizo o termo implicações nesta tese.

que pesquisa a natureza do conhecimento, seus fundamentos e as justificativas que validam os conhecimentos como verdadeiros.

O pesquisador, ao se propor a estudar a história do pensamento humano, depara-se com duas concepções epistemológicas essencialmente opostas sobre o mundo e a realidade: a concepção metafísica e a concepção dialética-materialista. São perspectivas metodológicas que indicam caminhos diferentes e colidentes nos modos de apreender o real e na compreensão da relação sujeito e objeto.

Ao optar pela concepção metafísica, o pesquisador utiliza métodos de investigação lineares, lógicos, harmoniosos e a-históricos dirigidos pela observação neutra e objetiva dos fenômenos, isentando-se de realizar uma apreensão da organização, desenvolvimento e transformação desses fenômenos no contexto social. Concentrando-se apenas na observação do fenômeno, limita-se na aparência exterior e nos movimentos observáveis da sua representação, tornando a pesquisa um processo técnico de descrição e explicação dos fenômenos baseado na imparcialidade do pesquisador. Nesta concepção, a metodologia utilizada na pesquisa reduz o objeto de estudo a unidades, individualidades, fatores ou variáveis isoladas, autônomos e mensuráveis.

A outra perspectiva, materialista histórica, funda-se na dialética da realidade. Há um extenso percurso da base filosófica da dialética que vai de Heráclito à Hegel e de Hegel para o pensamento marxista, que concebeu uma nova dialética fundamentada no materialismo histórico. Na concepção materialista, a dialética é definida como um método científico, como um conjunto de leis ou princípios que governam a totalidade da realidade, que capta o movimento da história (GOMIDE, 2013). Sob tal perspectiva, parte-se do conceito fundamental de que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas sim um processo de complexos. As coisas e suas representações refletem conceitos na mente, os quais estão em mudanças contínuas e ininterruptas do devir. Para Marx, a dialética se fundamenta no movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano. Portanto, somente existe dialética se houver movimento, e somente há movimento se existir processo histórico (GOMIDE, 2013).

Dessa maneira, a realidade sobre a qual a concepção materialista se debruça traz consigo todas suas contradições, conflitos e transformações evidenciando que as ideias são, de fato, reflexos do mundo exterior e objetivo vivenciado pelos sujeitos e, por isso, as ideias independem do pensamento, são apreensões do real (GOMIDE, 2013).

Neste aspecto, o grande desafio do pensamento é trazer para o plano racional a dialética do real, procurando a essência do fenômeno, aquilo que está por detrás da aparência, ou seja, o

caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade (FRIGOTTO, 2010). E, no tocante às categorias básicas, "a primeira concepção se funda sobre a linearidade, harmonia, fator, a-historicidade, e a segunda, sob as categorias totalidade, contradição, mediação, ideologia e práxis"[17] (FRIGOTTO, 2010, p. 83).

Compreendemos que nas investigações em Ciências Humanas ocorra certa simbiose entre pesquisador e objeto, uma vez que a atividade de pesquisa surge de uma percepção que o sujeito tem do mundo que o cerca. Dessa forma, os julgamentos do pesquisador condicionam-se por valores ligados aos grupos e à classe social em que está inserido. Para Ghedin e Franco (2011) pesquisar implica buscar, na complexidade da realidade, aquilo que ela própria revela em sua totalidade. As relações presentes são expressões de toda a complexidade da sociedade. Ao compreender que o ser humano é produto da história, uma vez que a materializa por meio de suas práticas sociais e de seu trabalho, aproximo-me, nesta pesquisa, da dialética materialista histórica como concepção básica para orientar as formas metodológicas de apreender o real, pois, enquanto as concepções metafísicas se fixam no fenômeno, no mundo da aparência, na aparência exterior dos fenômenos, na existência positiva, no movimento visível, na representação, na falsa consciência, na sistematização doutrinária das representações; a concepção materialista histórica se fixa na essência, no mundo real, no conceito, na consciência real, na teoria e na ciência.

A metodologia da pesquisa é compreendida como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Considerando-se que as questões da investigação educacional não podem ser tratadas de maneira isolada, na seleção do método e do procedimento metodológico da pesquisa é importante observarmos a coerência dessas escolhas, assim como as concepções ontológicas, epistemológicas e metodológicas, que servirão de embasamento teórico, uma vez que é necessário considerar o fenômeno em suas relações. A partir dessa lógica, e sendo alinhado com os meus valores, adotei o materialismo histórico-dialético como método para orientação do desenvolvimento desta pesquisa. Na concepção de Marconi e Lakatos (2010, p. 83), o método

> [...] é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (MARCONI & LAKATOS, 2010, p. 83).

[17] "A expressão práxis refere-se, em geral, à ação, à atividade livre, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio do qual o homem cria (faz, produz) e transforma seu mundo humano e histórico e a si próprio" (BOTTOMORE, 1987, p. 292-295).

Concebido por Marx e Engels, o materialismo histórico-dialético é um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história das sociedades humanas, é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens no desenvolvimento da humanidade.

O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana (TRIVIÑOS, 1987). Conceitualmente, o termo materialismo tem relação com a condição material da existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história (GOMIDE, 2013).

O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico procura compreender o sistema humano de produção social da existência conectando-se, assim, a uma concepção histórica de realidade, de mundo e de vida. Pressupõe que o universo e tudo o que nele existe tenham existência material, concreta, e que possam ser racionalmente conhecidos, sendo que o conhecimento produzido pelo sujeito reproduz o real em suas múltiplas determinações e tem por objetivo superar a aparência imediata dos fenômenos e atingir a sua essência, ou seja, a estrutura e a dinâmica do objeto. Logo, uma pesquisa, para ser considerada materialista histórica e dialética deve levar em conta a concretude, a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais, que não são determinados *à priori*, mas construídos historicamente.

Este processo de articulação das múltiplas dimensões do fenômeno com a totalidade mais ampla requer ainda uma ordenação lógica e coerente do que se captou da realidade estudada de modo que não se negligencie o caráter histórico do objeto de conhecimento. Trata-se das três categorias da concepção teórico-metodológica de Marx: as categorias de totalidade, de contradição e de mediação.

Para Lukács (2007), a totalidade no materialismo dialético

> [...] é urna unidade concreta de forças opostas em uma luta recíproca; isto significa que, sem causalidade, nenhuma totalidade viva é possível e que, ademais, cada totalidade é relativa; significa que, quer em face de um nível mais alto, quer em face de um nível mais baixo, ela resulta de totalidades subordinadas e, por seu turno, é função de uma totalidade e de uma ordem superior; segue-se, pois, que esta função é igualmente relativa. Enfim, cada totalidade é relativa e mutável mesmo historicamente: ela pode esgotar-se e destruir-se, seu caráter de totalidade subsiste apenas no marco de circunstâncias históricas determinadas e concretas. (LUKÁCS, 2007, p. 59).

A totalidade concreta e articulada é uma totalidade dinâmica, seu movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas, e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e suas soluções dependem da estrutura de cada totalidade, cabe à pesquisa descobri-las (NETTO, 2011, p. 57).

Nesta tese mostro que as políticas educacionais para o ensino superior fazem parte da totalidade social e, portanto, não podemos tratá-las de maneira isolada. Assim, o estudo das suas origens, de seus movimentos e de suas contradições direcionou-me para a busca de um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que possibilitaram compreender o movimento nesta totalidade. Levando em conta, ainda, que a implementação de uma política pública seja marcada por interesses econômicos, políticos e ideológicos, foi necessário captar o significado da política educacional para o ensino superior na lógica global do sistema orgânico do capital.

Como a investigação sobre as políticas educacionais para o ensino superior implica o resgate da historicidade do fenômeno, busquei investigá-lo sob a perspectiva histórica no sentido de desvelar os conflitos, contradições, interesses e ideologias que estão por trás da implementação de tais políticas. Neste sentido, foi preciso reconhecer o campo das políticas educacionais para o ensino superior como um domínio de investigação histórica, resgatando a historicidade cíclica, superando assim a pesquisa apenas narrativa e descritiva dos fatos.

Por fim, é importante frisar que os sistemas de mediação podem descobrir as relações entre os processos que ocorrem nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva. Essas relações nunca são diretas; elas são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, principalmente, pela estrutura peculiar de cada totalidade.

Nesta tese, a mediação histórica no estudo das políticas educacionais para o ensino superior permitiu uma compreensão global do fenômeno em seu desenvolvimento, esclarecendo como o presente proporciona significados ao passado, de maneira que, numa perspectiva materialista histórico-dialética, potencializa a capacidade dos agentes históricos, ou seja, o conhecimento da mudança. Para compreender o presente é necessário o aporte substancial da história, debruçando-se criticamente sobre as determinações dos acontecimentos passados no fenômeno presente.

O papel do pesquisador, como afirma Marx, é essencialmente ativo para apreender a essência do objeto, a sua estrutura e a sua dinâmica, e, mais precisamente, para apreendê-lo

como um processo. A separação entre aparência e essência é fundamental: “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (Marx, 1974, p. 939). O sujeito, na pesquisa, “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (Marx, 1968, p. 16).

Neste procedimento, os instrumentos e as técnicas de pesquisa são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, coleta de dados, quantificação etc. Esses instrumentos e técnicas são meios de que se vale o pesquisador para “apoderar-se da matéria” (NETTO, 2011, p. 25), mas não devem ser identificados com o método.

O presente trabalho constitui-se em uma tese teórica desenvolvida a partir de material publicado. O desenvolvimento da pesquisa contempla pesquisas bibliográficas e documentais e se estrutura em uma abordagem qualitativa, na qual os dados não são apenas coletados, mas interpretados e reconstruídos pelo pesquisador, descrevendo processos e fluxos em diálogo crítico com a realidade (CHIZZOTTI, 2003).

Após a conclusão da investigação, o pesquisador apresenta expositivamente os resultados a que chegou, pois, para Marx (1968), somente depois de concluído o trabalho de investigação é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Dessa maneira, é necessário distinguir formalmente o método de exposição do método de investigação.

Estrutura do trabalho

Este trabalho está estruturado em quatro partes, organizadas em uma ordem cronológica e lógica, em observância à tese que o sustenta. Além desta introdução, a primeira parte é dedicada ao desvelamento do privatismo da educação superior brasileira, desde as ações dos anos 1960, passando pelo regime da ditadura militar, pelos anos da redemocratização do país e chegando até o ano de 2019. Apresento as políticas para a educação superior adotadas pelo governo dos presidentes eleitos do período de 1995 a 2018 e analiso seus resultados na expansão do ensino superior privado. As estratégias privatistas e o financiamento da educação superior também estão contidos nesta primeira parte, demonstrando como o setor privado da educação superior obtém verbas públicas por meio de mecanismos de financiamentos diretos e indiretos. Ainda na primeira parte, efetuo uma análise do desempenho econômico-financeiro

dos grupos Ânima, Ser Educacional, Estácio[18] e Kroton[19] no período de 2011 a 2018 para que se constate a evolução significativa dos ganhos obtidos com o privatismo da educação superior no Brasil. As bases ideológicas das políticas educacionais adotadas pelo Brasil são apresentadas nessa parte do trabalho. Ao final desse segmento, apresento algumas conclusões desta etapa da pesquisa.

Na segunda parte do estudo, investigo a profissão docente apresentando o estatuto legal, as políticas do trabalho na educação superior e os estudos de autores selecionados sobre a identidade, os saberes e as competências do professor. Ainda nesta segunda parte da tese, recorro às ideias de Marx e às Ciências Econômicas para compreensão da natureza do trabalho capitalista. Por fim, analiso a precarização no mundo do trabalho, por meio de um estudo compreendendo desde o surgimento do fordismo até o presente. O estudo desses temas é requisito para analisar as implicações da realidade privatista e mercantil da educação superior no trabalho docente.

Quais as implicações para o trabalho docente do modelo econômico e das políticas de educação superior adotados pelo Brasil nas últimas décadas, marcadamente alinhadas aos princípios neoliberais? A terceira parte desta tese tem como objetivo responder a essa questão, buscando as respostas por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Preliminarmente, apresento alguns dados numéricos pretendendo expor a caracterização do docente da educação superior no Brasil e a realidade onde atuam. Em seguida, analiso estudos realizados que tiveram como objeto de discussão a precarização, a intensificação e a flexibilização do trabalho docente na educação superior, não encontrados pelos descritores usados no trabalho realizado no Estado da Questão. Apresento, ainda, as relações entre avaliação institucional e trabalho docente na educação superior. Encerro esta parte da tese apresentando algumas conclusões desta fase da investigação.

Na Parte Final, apresento as principais revelações desta pesquisa para sustentar a tese de que as políticas neoliberais adotadas pelo Brasil nas últimas décadas propiciaram o crescimento gigantesco de instituições privadas de educação superior com fins lucrativos e a formação de oligopólios educacionais, contribuindo para a precarização do trabalho docente.

---

[18] A Estácio passou a se chamar Yduqs, conforme informou a instituição por meio de um comunicado enviado ao mercado no dia 12 de julho de 2019 enviado após uma reunião do Conselho de Administração.

[19] Em 07 de outubro de 2019, a Kroton reuniu investidores e acionistas para anunciar uma mudança no seu nome. A *holding* passou a chamar-se Cogna Educação, e sua estrutura foi alterada, foram criadas quatro companhias que atuarão de forma independente.

PARTE I - EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA LUCRATIVA NO BRASIL

Introduzo esta tese com o pensamento de Paulo Freire a respeito da utopia para contextualizar a utilização do seu conceito de ‘denúncia’ e ‘anúncio’, conforme apresenta na primeira carta publicada no livro *A pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*: “Gostaria de sublinhar, na linha destas considerações, que o exercício constante da ‘leitura do mundo’, demandando necessariamente a compreensão crítica da realidade, envolve, de um lado, sua denúncia, de outro, o anúncio do que ainda não existe” (FREIRE, 2000, p. 21).

Concluir que a realidade não é boa para o homem e crer que é possível concretizar outra são os dois momentos mais importantes da teoria de Paulo Freire. Sobre a designação de utopia, Freire indica que esses momentos são o de denúncia e anúncio:

> Somente podem ser proféticos os que anunciam e denunciam, comprometidos permanentemente num processo radical de transformação do mundo, para que os homens possam ser mais. Os homens reacionários, os homens opressores não podem ser utópicos. Não podem ser proféticos e, portanto, não podem ter esperança. (FREIRE, 1979, p. 28).

É neste sentido que denuncio as estratégias privatistas da educação superior no Brasil.

Nesta Parte I do trabalho, veremos a trilha percorrida pelo privatismo na educação superior brasileira analisando as ações dos anos 1960; a Constituição de 1988; o processo de readequação do Estado ao final dos anos de 1980 e início de 1990; o plano macroeconômico de ajustes com base no neoliberalismo, marcadamente no período de 1995-2002 e o forte financiamento público ao segmento privado no período de 2003 a 2018. Essa análise será realizada segregando as ações e os resultados do governo dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Vana Rousseff (2011- 31 de agosto de 2016) e Michel Miguel Elias Temer Lulia (31 de agosto de 2016 – 31 de dezembro de 2018). Veremos como essa trilha contribuiu para a precarização do trabalho docente.

Para tanto, alguns apontamentos sobre a evolução histórica da universidade no Brasil precisam ser melhores compreendidos. É notável que a primeira organização universitária no Brasil, por determinação do Governo Federal, sob o governo de Epitácio Lindolfo da Silva Pessoa do Partido Republicano Mineiro, tenha sido pública e surgido em 1920 com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, que consistiu a agregação de três escolas superiores existentes no Rio de Janeiro: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica (ROMANELLI, 2007); e que, logo em 1927, surgia, por iniciativa de Francisco

Mendes Pimentel, a Universidade de Minas Gerais, que consistiu na agregação das Escolas de Direito, Engenharia e Medicina.

Em 1931, o Governo Federal, sob o governo de Getúlio Dornelles Vargas[20], sem partido, reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro, incorporando, além dos três cursos já existentes, a Escola de Minas Gerais, as Faculdades de Farmácia e Odontologia, a Escola de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras; esta última, porém, nunca implantada (ROMANELLI, 2007). "Na verdade, apesar da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, a primeira Universidade a ser criada e organizada, segundo as normas dos Estatutos das Universidades, foi a Universidade de São Paulo (USP), surgida em 25 de janeiro de 1934" (ROMANELLI, 2007, p. 132). As demais universidades, até então, tinham se organizado pela simples incorporação dos cursos existentes e autônomos. A Universidade de São Paulo foi criada segundo as normas do Decreto n° 19.851, de 11 de abril de 1931, que instituiu o estatuto das universidades brasileiras, adotando para o ensino superior o regime universitário (BRASIL, 1931).

No período de 1937 até 1955, que abrange o Estado Novo[21], observa-se ainda um forte centralismo sob o modelo da Universidade do Rio de Janeiro, transformada em Universidade do Brasil, em 1937. A instalação das primeiras universidades católicas, de iniciativa privada das arquidioceses locais, também marcou em grande escala o surgimento de novas universidades naqueles anos (MOREIRA, 2013), sendo a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a primeira de uma série de universidades católicas e particulares que viriam se implantar, com um amplo sistema estadual em São Paulo e com a criação de outras instituições menores, estaduais e locais, em outras regiões.

O período de 1956 a 1961 abrange a gestão do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, do Partido Social Democrático, até a fundação da Universidade de Brasília, em 1961. Destaca-se que, entre os anos 1960 e o final dos 1980, o movimento de instalação de universidades se reduz, mantendo-se, salvo em casos excepcionais, uma pontual expansão de

[20] Getúlio Dornelles Vargas exerceu de fato a presidência entre 3 de novembro de 1930 e 20 de julho de 1934, na qualidade de Chefe do Governo Provisório. Em 17 de julho de 1934, foi eleito pela Assembleia Nacional Constituinte como presidente da República, sendo formalmente empossado três dias depois. Em 10 de novembro de 1937, deu um golpe que instituiu o Estado Novo e prorrogou seu período presidencial.

[21] Estado Novo, ou Terceira República Brasileira, foi o regime político brasileiro instaurado por Getúlio Dornelles Vargas em 10 de novembro de 1937, que vigorou até 31 de janeiro de 1946. Era caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e por seu autoritarismo. É parte do período da história do Brasil conhecido como Era Vargas. Em 10 de novembro de 1937, através de um golpe de Estado, Getúlio Dornelles Vargas instituiu o Estado Novo em um pronunciamento em rede de rádio, no qual lançou um manifesto à nação, que dizia que o regime tinha como objetivo "reajustar o organismo político às necessidades econômicas do país".

universidades federais às capitais de Estado que ainda não dispunham dessas instituições (MOREIRA, 2013).

Esses apontamentos procuraram apresentar brevemente o quadro das transformações do ensino superior, no que se refere às instituições públicas, desde sua constituição até os últimos anos. A despeito da centralização política que ocorreu na década de 1930, o governo federal não conseguiu instituir uma política centralizada para todo o ensino superior, devido à resistência de São Paulo, e às iniciativas de outros estados que iniciaram seus próprios sistemas universitários. Hoje, no Brasil, temos 140 instituições públicas estaduais, 136 federais e 48 municipais.

Do total de 3.185 instituições brasileiras de ensino superior, 2.839 são instituições privadas. Essa é uma das caraterísticas da evolução do ensino superior brasileiro, o enorme tamanho que assumiu o ensino privado, que se desenvolveu principalmente nas regiões mais desenvolvidas, que exigiam menos investimentos em laboratórios e equipamentos, e se expandiu, em grande medida, como resposta às expectativas otimistas dos anos 1970. Diante desse cenário, analiso dados de pesquisa bibliográfica e documental para compreendermos como ocorreu o privatismo do sistema brasileiro de educação.

1 PRIVATIZAÇÃO DO SISTEMA BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

É sob a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024 de 1961 que as instituições privadas de educação superior vão gozar de isonomia e equiparar-se juridicamente às públicas, dando origem ao marco inicial para a expansão das instituições privadas de educação superior no período da ditadura militar (BRASIL, 1961).

A Reforma Universitária realizada em 1968 por meio da Lei n.º 5.540 instituiu uma ampla alteração no ensino superior brasileiro, destacando-se a eficiência administrativa, a estrutura departamental como unidade mínima de ensino e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, além de modificações no sistema de vestibular, estabelecendo o sistema de créditos e semestralidade (BRASIL, 1968).

Para Martins (2009), a Reforma de 1968 produziu efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro. Por um lado, modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela reforma, mas por outro lado forneceu condições para

o surgimento de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional. Esse novo padrão enquanto tendência subverteu a concepção de ensino superior ancorada na busca da articulação entre ensino e pesquisa, na preservação da autonomia acadêmica do docente, no compromisso com o interesse público, convertendo sua clientela em consumidores educacionais.

Como consequência das alterações promovidas pela reforma, entre 1965 e 1980, as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil alunos, passando de 44% do total das matrículas para 64% nesse período (MARTINS, 2009).

Sampaio (2000) aponta quadro semelhante, entre 1960 e 1980, o número de matrículas no ensino superior tendo passado de 200 mil para 1,4 milhão, com um crescimento de 600%. No setor privado, o crescimento foi de mais de 800%.

Num momento posterior, a partir do final da década de 1980, o movimento de transformação de estabelecimentos isolados em universidades se acelerou: entre 1985 e 1996, sob o governo de José Sarney de Araújo Costa do Partido do Movimento Democrático e de Fernando Henrique Cardoso do Partido da Social Democracia Brasileira, respectivamente, o número de universidades particulares mais do que triplicou, passando de 20 a 64 estabelecimentos, em função, principalmente, da nova legislação do ensino superior. Martins (2009,) explica que:

> [...] ao dispor sobre o princípio da autonomia para as universidades, a Constituição de 1988 possibilitou ao setor privado criar e extinguir cursos na própria sede das instituições e remanejar o número de vagas dos cursos oferecidos, sem se submeter ao controle burocrático de órgãos oficiais. A criação dessas novas universidades particulares visava também obter um maior rendimento simbólico no interior do campo do ensino superior, pois formalmente elas passavam a se distinguir academicamente das faculdades isoladas e outros tipos de instituições. Em boa medida, várias dessas universidades com fins lucrativos, criadas nas últimas décadas, constituem um simulacro de verdadeiras universidades, pois tendem a funcionar como um conglomerado de escolas profissionais que não consolidaram a carreira acadêmica de seus professores e não institucionalizaram a pesquisa em seu interior. (MARTINS, 2009, p. 24).

Ao final dos anos de 1980 e início dos 1990, o processo de readequação do Estado[22] aos desígnios do capitalismo mundial passou a ocorrer em larga escala no Brasil. No período de

[22] Para Marx, o Estado é uma estrutura de poder que concentra, resume e põe em movimento a força política da classe dominante. Estado é, também, uma organização burocrática, isto é, um conjunto de instituições e organismos, ramos e sub-ramos, com suas respectivas burocracias, destinado a cumprir aquela tarefa (a dominação) através do jogo institucional de seus aparelhos. A questão decisiva é saber precisamente como, em condições historicamente dadas, o Estado desempenha a função de reprodutor das relações (econômicas e políticas) de classe. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real

1989 a 1994, compreendendo o final do mandato de Fernando Collor de Mello[23], do Partido da Reconstrução Nacional, e o início da era Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira, o privatismo na educação superior brasileira se consolidou, fomentada na ditadura militar e, gradualmente, intensificada em conjuntura de crise econômica e carência de recursos para as universidades públicas.

Chauí (2003) explica que a transformação da universidade da condição de instituição[24] à de organização social se inseriu na mudança geral da sociedade brasileira, iniciada sob a ditadura militar e consolidada no final dos anos 1990, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso com a Reforma do Estado[25], que

> [...] ao definir os setores que compõem o Estado, designou um desses setores como setor de serviços não exclusivos do Estado e nele colocou a educação, a saúde e a cultura. Essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um

sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. (ARAUJO & ALMEIDA, 2010).

[23]Ao longo de 1991, começaram a aparecer na imprensa denúncias de corrupção envolvendo o tesoureiro da campanha de Fernando Affonso Collor de Mello, Paulo César Farias. Como desdobramento, em maio de 1992, a revista *Veja* publicou uma entrevista com o irmão do então presidente da República, Pedro Collor de Mello, fazendo graves acusações contra ele. Essa entrevista deflagrou o processo de *impeachment*. Já no dia 2 de maio de 1992, a Câmara dos Deputados abriu contra Fernando Affonso Collor de Mello uma investigação que confirmou diversas ilegalidades. O processo de *impeachment*, antes de aprovado, fez com que o presidente renunciasse ao cargo em 29 de dezembro de 1992, deixando-o para seu vice Itamar Augusto Cautiero Franco, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

[24] Segundo Chauí, uma instituição aspira à universalidade e tem a sociedade como referência normativa e valorativa, o que significa que uma instituição percebe sua inscrição na divisão social e a impossibilidade de ignorar essa vinculação. De algum modo, a instituição precisa elaborar uma universalidade (seja ideológica, seja democrática) que responda às contradições que surgem da divisão social. Em outras palavras, uma instituição não pode simplesmente virar as costas para o campo social e político em que está inserida e se desvencilhar de todo controle ou interrogação públicos. Diferentemente, uma organização é algo particular que se define como uma prática social orientada pela instrumentalidade. Regida pelo mecanismo que ajusta meios a fins, uma organização se orienta por um conjunto de medidas administrativas aplicadas estrategicamente em vista de um objetivo particular. Pouco importam a uma organização as ideias de reconhecimento e legitimidade imanentes como critério e sentido de suas ações, pois ela age segundo estratégias baseadas na eficácia e no sucesso dos seus métodos. Por isso, a organização é inseparável da ideia de administração, de modo a ser regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Voltada para dentro de si, regida pelos princípios e normas da administração, apreendendo-se como esfera particular em competição com outras organizações que se fixam objetivos semelhantes, compreende-se por que uma organização se represente como descolada do campo político, deixando de discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes. Quando a visão da organização prevalece sobre a universidade como modelo de racionalidade e eficiência, a universidade se torna operacional e se permite ser administrada tal como uma empresa (CHAUI, 2003, p. 6).

[25] A reforma do Estado esteve orientada à adoção de um modelo de administração pública gerencial, claramente definido no documento intitulado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995a), buscando aumentar a governança do Estado brasileiro. Para isso, o Estado deveria se afastar de atividades que pudessem ser realizadas pela iniciativa privada, concentrando suas ações na regulação da prestação de serviços públicos. As políticas públicas se estruturavam em torno de três eixos: privatização, descentralização e focalização. Nesse contexto a educação superior foi considerada como sujeita à privatização, pois se entendia que a iniciativa privada poderia realizá-la com maior eficiência e eficácia. Assim, a educação, um direito social, passava a ser tratada como mercadoria, o que facilitou a criação de um quase mercado.

> serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social (CHAUI, 2003, p. 6).

Nesse contexto, contribuindo para o privatismo da educação superior, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a). O Art. 20 promoveu formalmente a diferenciação institucional intra-segmento. A partir desse momento, as instituições passaram a ser classificadas em privadas lucrativas, deixando de se beneficiar diretamente de recursos públicos e indiretamente da renúncia fiscal, e, sem fins lucrativos, permanecendo imunes ou isentas de incidência tributária. Essas instituições constituídas pelas instituições privadas comunitárias, confessionais, filantrópicas, dentre outras, cobravam mensalidades, mas o lucro não era revertido para os proprietários e seus herdeiros. Poderia se supor que o ensino privado então existente possuía um caráter semiestatal. A esse respeito pode-se assinalar que durante um longo período, as universidades católicas permaneceram dependentes do financiamento do setor público para a sustentação de suas atividades.

A referida lei não reafirmou o princípio da indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, no ensino superior, além de prever a possibilidade das universidades especializadas por campo do saber, antecipando-se ao Decreto n.º 2.306/1997 (BRASIL, 1997a), que posteriormente instituiria a existência de novas formas de organização das instituições de educação superior (MURANAKA; MINTO, 1998). Esse decreto foi revogado pelo Decreto n.º 3.860, de 2001 (BRASIL, 2001a), que por sua vez foi revogado pelo Decreto n.º 5.773, de 2006 (BRASIL, 2006), que também foi revogado pelo Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a).

O Art. 15 do Decreto n.º 9.235 dispõe que as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e suas prerrogativas acadêmicas, seriam credenciadas para oferta de cursos superiores de graduação como:

I - Faculdades;

II - Centros universitários; e

III - Universidades.

O portal do Ministério da Educação apresenta a diferença entre essas instituições de educação superior:

> As instituições são credenciadas originalmente como faculdades. O credenciamento como universidade ou centro universitário[26], com as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade.
> As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:
> I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional;
> II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e
> III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral.
> § 1º A criação de universidades federais se dará por iniciativa do Poder Executivo, mediante projeto de lei encaminhado ao Congresso Nacional.
> § 2º A criação de universidades privadas se dará por transformação de instituições de ensino superior já existentes e que atendam ao disposto na legislação pertinente.
> São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior. (BRASIL, 2017a, Art.15)

Esse arcabouço legal - LDB, Decreto n.º 2.306, Decreto n.º 3.860, Decreto n.º 5.773 e Decreto n.º 9.235 - favoreceu a expansão da educação superior realizada pelo setor privado, para além das universidades.

Segundo dados do INEP, em 2018 havia 2.537 instituições de educação superior no Brasil, sendo 107 universidades públicas e 92 privadas; 13 centros universitários públicos e 217 privados; 139 faculdades públicas e 1.929 privadas; e 40 institutos federais e centros federais de educação tecnológica. Portanto, 88% das instituições de educação superior no Brasil eram, em 2018, privadas e 12%, públicas, divididas em: 4% federal, 5% estadual e 2% municipal (INEP, 2019).

O neoliberalismo, como arcabouço teórico e ideológico não é algo novo. Nasce como combate implacável, no início da década de 1940, às teses keynesianas e ao ideário do Estado de Bem-Estar, sobretudo aos direitos sociais e aos ganhos de produtividade da classe

[26] Para Saviani (2018), "os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa buscada pelo governo FHC para viabilizar a expansão e, por consequência, a "democratização" da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as "universidades de pesquisa", que concentram o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista. De fato, a expressão "centros universitários" foi a fórmula encontrada para burlar o artigo 207 da Constituição Federal, que afirma que as universidades "[...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão". (BRASIL, 1988, s. 1)"

trabalhadora. Com o refluxo do intervencionismo de inspiração keynesiana[27], a política neoliberal foi implantada quase no mundo inteiro. Sua base principal é a desregulamentação da economia, a privatização do setor empresarial do Estado, a liberalização dos mercados, a redução do *déficit* público, o controle da inflação, o corte nas despesas sociais, entre outros.

> [...] O mercado mundial e financeiro, assume uma expansão e um poder sem precedentes e subordina os Estados Nacionais e as empresas. O poder de fato como assinala Noam Chomsky, situa-se no Fundo Monetário Internacional, no Banco Mundial etc. Esse processo dá-se concomitante e relacionado a um revolucionamento da base técnica, do processo produtivo. Ao monopólio econômico-financeiro corresponde o monopólio da ciência e da técnica, elementos cruciais na luta intercapitalista e nas relações capital-trabalho (BIANCHETTI, 2001, p.11).

Nos próximos segmentos, veremos, a partir de pesquisa teórica de cunho bibliográfico e documental, analisando dados secundários, as políticas adotadas pelos presidentes no período de 1995 a 2018 que oportunizaram a expansão do ensino superior privado.

2 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA NO BRASIL

2.1 Governo Fernando Henrique Cardoso

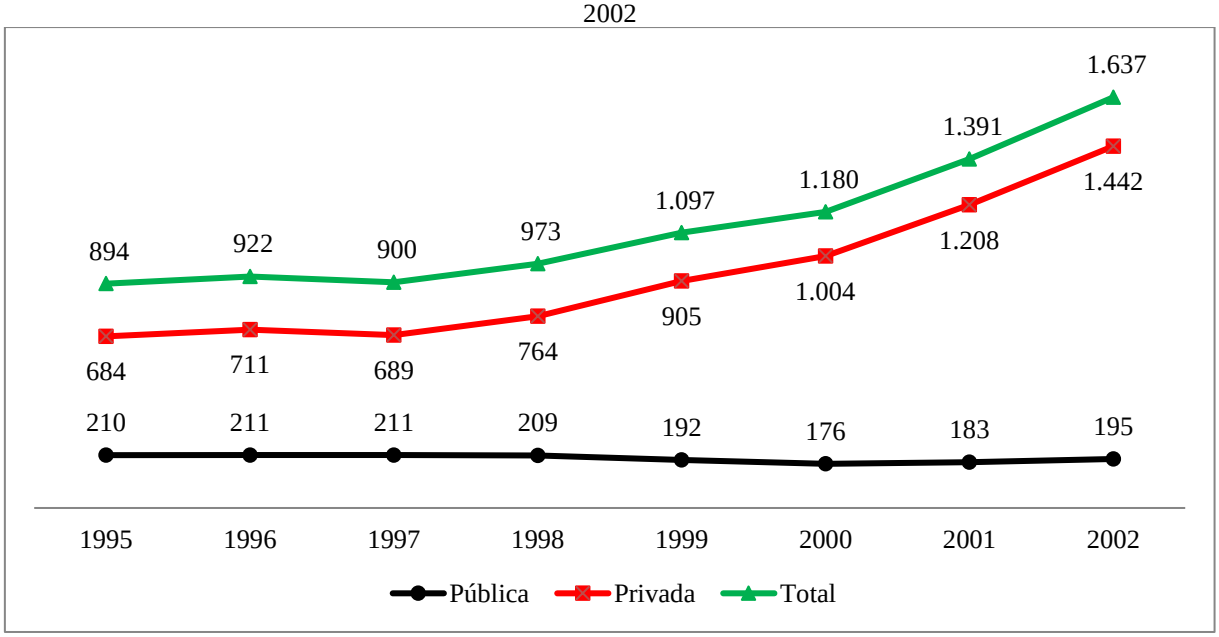
Nos anos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995–2002)[28] foram efetuadas várias mudanças de cunho neoliberal.[29] Na segunda fase dos oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso não houve maiores investimentos públicos, o que acarretou o encolhimento do Estado no que diz respeito às responsabilidades socioeducacionais, fruto de um plano macroeconômico de ajustes prescrito pelo Banco Mundial[30] e pelo Fundo Monetário

[27] Keynesianismo pode ser entendido como uma modalidade de intervenção do Estado na vida econômica, com a qual não se atinge totalmente a autonomia da empresa privada, e que prega a adoção, no todo ou em parte, das políticas sugeridas pela principal obra do economista inglês John Maynard Keynes, *A teoria geral do emprego, do juro e da moeda*, 1936 (*General theory of employment, interest and Money*). Tais políticas propunham solucionar o problema do desemprego pela intervenção estatal, desencorajando o entesouramento em proveito das despesas produtivas, por meio da redução da taxa de juros e do incremento dos investimentos públicos (SANDRONI, 2002).
[28] Nas eleições de 1994, Fernando Henrique Cardoso foi eleito no primeiro turno. O presidente conseguiu sua reeleição em 1998, tornando-se o primeiro presidente com mandato de oito anos, graças a uma emenda constitucional que permitia a reeleição dos ocupantes de cargos do executivo.
[29] Com relação a essas mudanças ver página 153 desta tese.
[30] O Banco Mundial "foi concebido na Conferência de Bretton Woods em julho de 1944 como instrumento para financiar a reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial, sobretudo os da Europa" (Arruda, 1998, pp. 45-46). Atualmente verifica-se que a importância do Banco Mundial deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal junto dos países em desenvolvimento por meio de políticas de ajuste estrutural.

Internacional[31]. Em decorrência dos efeitos das legislações aprovadas e dos ajustes macroeconômicos baseados nos princípios das políticas neoliberais, no período de 1995 a 2002 houve um incremento significativo na instalação de instituições privadas de educação superior.

Os dados do Gráfico 01 mostram a expansão de 83% no número de instituições de educação superior no governo de Fernando Henrique Cardoso e o predomínio do crescimento do número de instituições privadas. Em 1995 havia 684 instituições privadas de educação superior, em 2002 esse número subiu para 1.442, um incremento de 758 novas unidades, representando um acréscimo de 111%. A taxa de crescimento anual média atingiu 11%. As instituições públicas eram 210 unidades em 1995, reduzindo para 195 em 2002, uma redução de 15 unidades (7%). Na esfera federal houve, no período, um crescimento de 28% (16 unidades); na esfera estadual houve uma redução de 14% (11 unidades) e na municipal uma redução de 26% (20 unidades).

Gráfico 01– Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa no período de 1995 a 2002

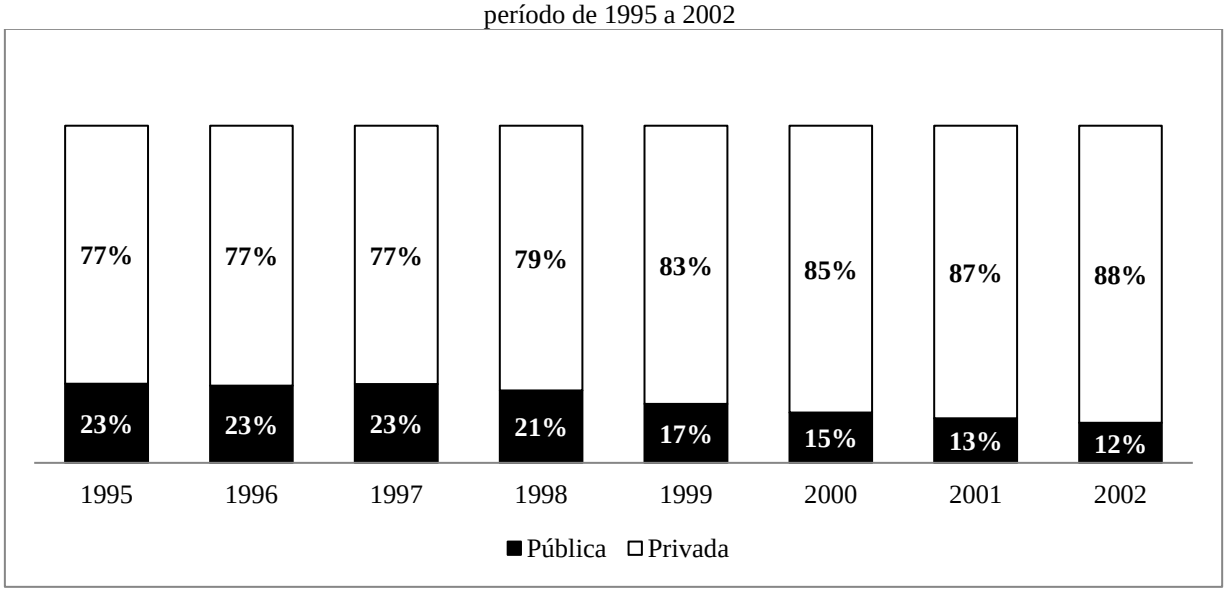


Fonte: elaborado pelo autor com dados do INEP (2018)

[31] Fundo Monetário Internacional. Organização financeira internacional criada em 1944 na Conferência Internacional de Bretton Woods. É uma agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) com sede em Washington, e que faz parte do sistema financeiro internacional, ao lado do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird). O FMI foi criado com a finalidade de promover a cooperação monetária no mundo capitalista, de coordenar as paridades monetárias (evitar desvalorizações concorrenciais) e de levantar fundos entre os diversos países-membros, para auxiliar os que encontrem dificuldades nos pagamentos internacionais (SANDRONI, 2002).

Portanto, as políticas de cunho neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso elevaram a participação das instituições privadas de educação superior de 77% em 1995 para 88% em 2002, um acréscimo de onze pontos percentuais (Gráfico 02).

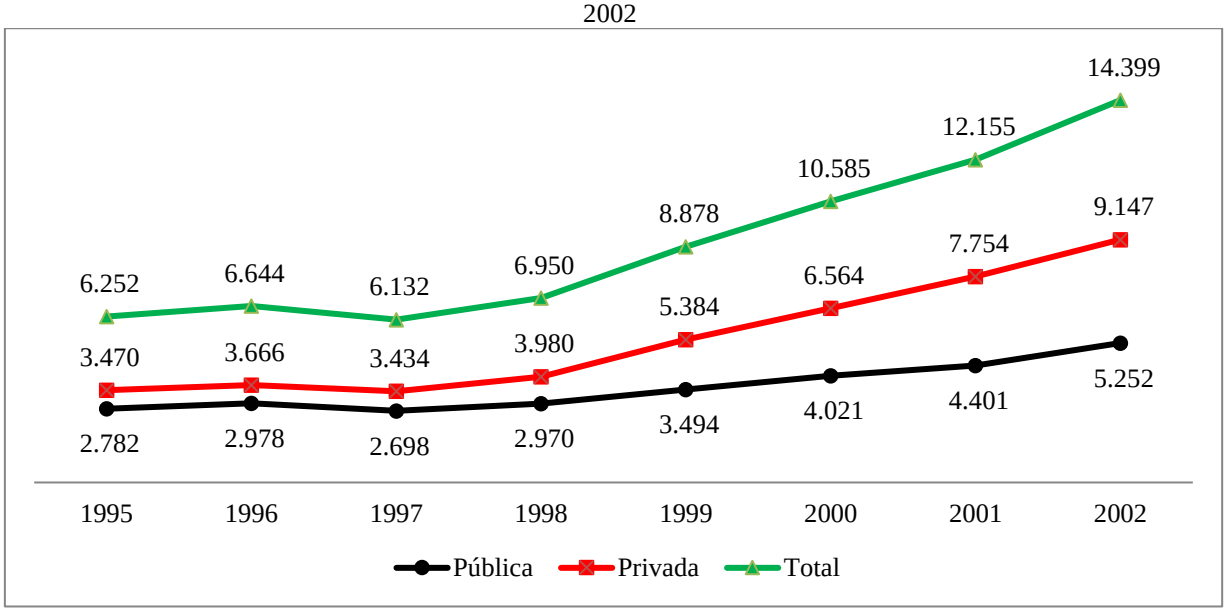
Gráfico 02–Participação percentual de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa no período de 1995 a 2002



Fonte: elaborado pelo autor com dados do INEP (2018)

Com relação à abertura de cursos de graduação presenciais no período de 1995 a 2002 a expansão seguiu em linha com a expansão privatista da educação superior, apresentando um ritmo mais intenso. O Gráfico 03 apresenta os dados referentes à abertura de cursos de graduação presenciais por Categoria Administrativa no período em análise. Os dados mostram a expansão de 130% no número de cursos de graduação presenciais de educação superior no período analisado, predominando o crescimento do número de cursos de instituições privadas. Em 1995 as instituições privadas de educação superior no Brasil ofertavam 3.470 cursos presenciais, em 2002 esse número atingiu 9.147, um incremento de 5.677 novos cursos, representando um acréscimo de 164%. A taxa de crescimento anual média ficou em 15%. As instituições públicas por sua vez ofertavam 2.782 cursos em 1995, aumentando para 5.252 em 2002, um acréscimo de 2.470 novos cursos, representando um aumento de 89%, com uma taxa de crescimento anual média de 10%.

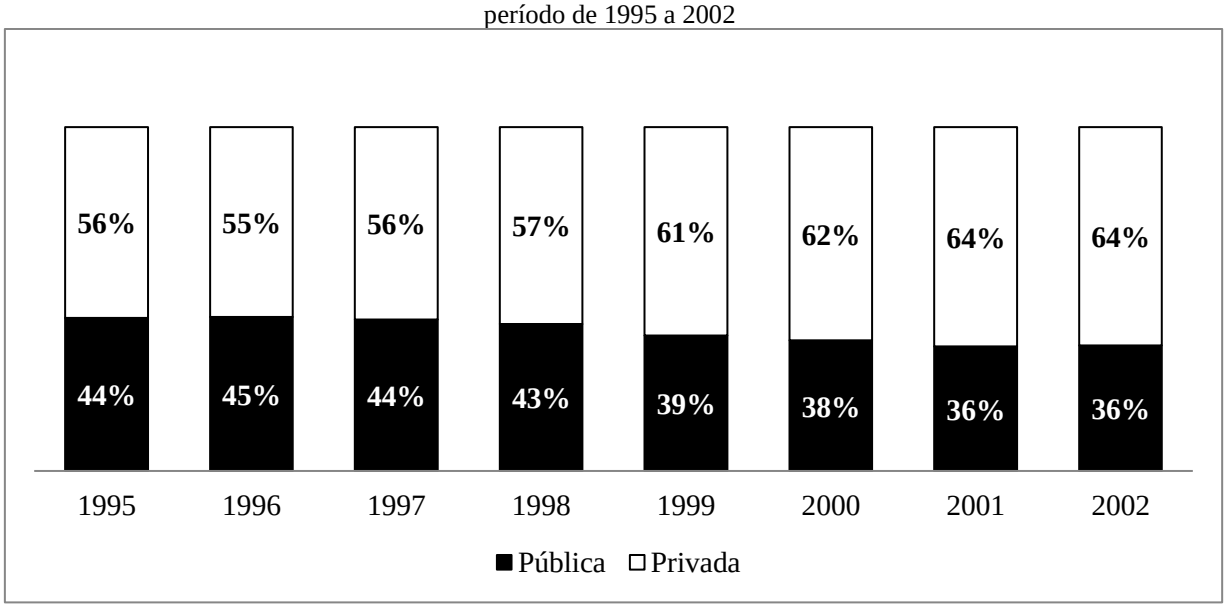
Gráfico 03 – Número de Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa no período de1995 a 2002



Fonte: elaborado pelo autor com dados do INEP (2018)

Como resultado desse movimento, a participação das instituições privadas de educação superior na oferta de cursos no Brasil atingiu 64% em 2002 contra 56% em 1995, um crescimento de oito pontos percentuais, conforme apresentado no Gráfico 04.

Gráfico 04 – Participação percentual de Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa no período de 1995 a 2002

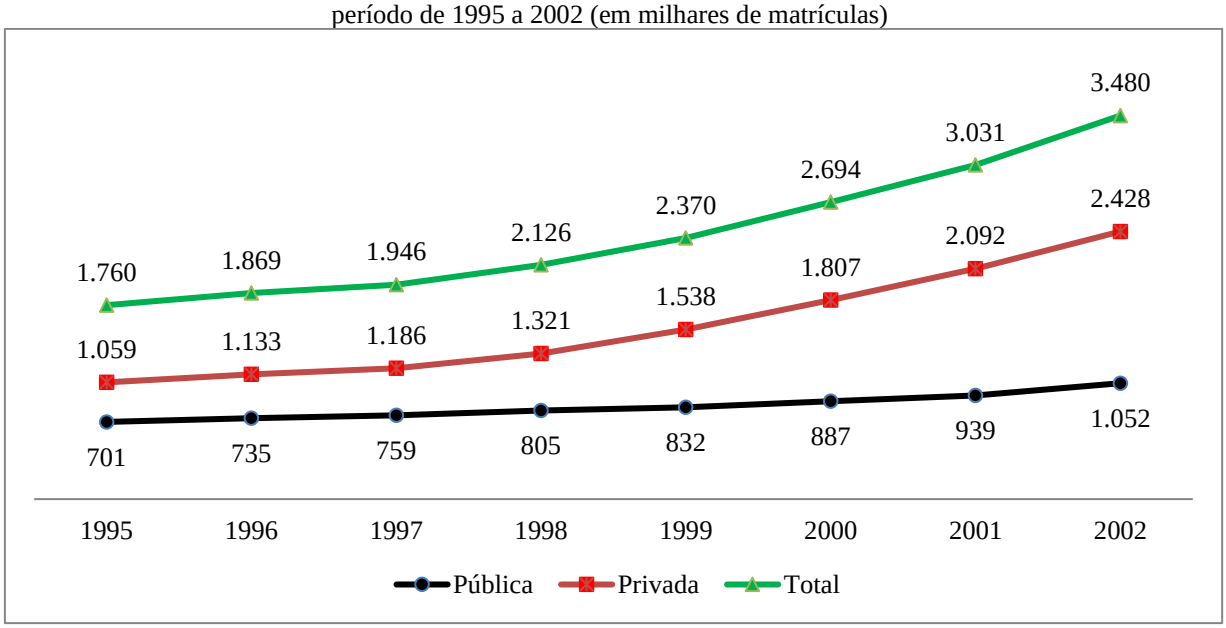


Fonte: elaborado pelo autor com dados do INEP (2018)

Com o intenso crescimento das instituições privadas de educação superior e a consequente maior oferta de cursos, o número de matrículas nessas instituições apresentou um

crescimento significativo no período analisado. O Gráfico 05 apresenta a evolução do número de matrículas por categoria administrativa.

Gráfico 05 – Número de matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa no período de 1995 a 2002 (em milhares de matrículas)



Fonte: elaborado pelo autor com dados do INEP (2018)

Os dados do Gráfico 05 mostram que a expansão no número de matrículas no ensino superior quase dobrou no governo de Fernando Henrique Cardoso, com crescimento de 98%, prevalecendo o aumento de matrículas em instituições privadas. Em 1995 havia 1,059 milhão de matrículas nos cursos de graduação presenciais nas instituições privadas de educação superior, em 2002 esse número atingiu 2,428 milhões, um acréscimo de 1,369 milhão, representando um aumento de 129%. As instituições públicas apresentavam 701 mil matrículas em 1995, passando para 1,052 milhão em 2002, um aumento de 351 mil matrículas, representando um acréscimo de 50%, menos da metade do acréscimo ocorrido nas matrículas das instituições privadas.

A análise desagregada entre categorias administrativas para o período entre 1995 e 2002 permite compreender a importância relativa de cada categoria. Entre 1995 e 2002, as matrículas do setor público cresceram a uma média anual de 6% frente a um crescimento de 13% do segmento privado.

As políticas neoliberais adotadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso fizeram com que as matrículas em instituições privadas tivessem também um percentual de crescimento maior que as instituições públicas federais. Enquanto o crescimento do número de matrículas

em instituições privadas teve um aumento de 129%, nas instituições públicas federais o aumento foi de 45%, conforme dados apresentados na Tabela 01.

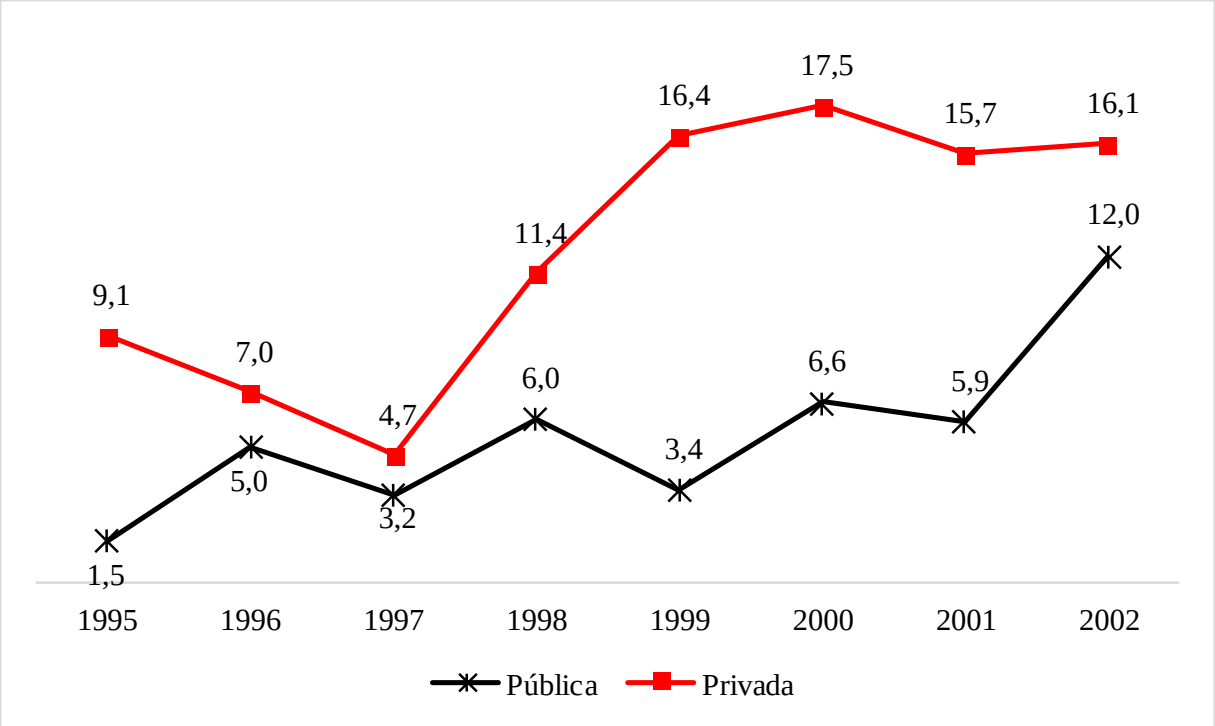
Tabela 01 – Número de matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa – 1995/2002

Instituição	1995	2002	Variação %
Pública Federal	367.531	531.634	44,7%
Pública Estadual	239.215	415.569	73,7%
Pública Municipal	93.794	104.452	11,4%
Privada	1.059.163	2.428.258	129,3%
Total	**1.759.703**	**3.479.913**	**97,8%**

Fonte: elaborada pelo autor com dados do INEP (2018)

No Gráfico 06, pode-se analisar a taxa média anual de crescimento das matrículas por categoria administrativa. No período analisado, o crescimento acentuado dos concluintes do ensino médio possibilitou uma escala de expansão que foi absorvida pela iniciativa privada. A expansão pelo setor público, por outro lado, não teve a mesma intensidade, em função das políticas neoliberais adotadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso.

Gráfico 06 – Taxas anuais de crescimento de matrículas (%) –1995 a 2002



Fonte: elaborado pelo autor com dados do INEP (2018)

No que tange às taxas anuais de crescimento de matrículas nas instituições privadas apresentadas no Gráfico 06, é necessário recapitular que as medidas privatistas incentivaram o

setor da educação superior estimulando matrículas, criação de novos cursos e instituições de ensino de uma forma a condicionar a oferta da educação superior ao capital privado. A partir daí iniciaram-se os programas de oferta de financiamento no governo de Fernando Henrique Cardoso, com o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)[32], criado pela Medida Provisória n.º 1.827, de 27 de maio de 1999, transformada na Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001. O FIES é destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (MEC), em conformidade com regulamentação própria (BRASIL, 2001b).

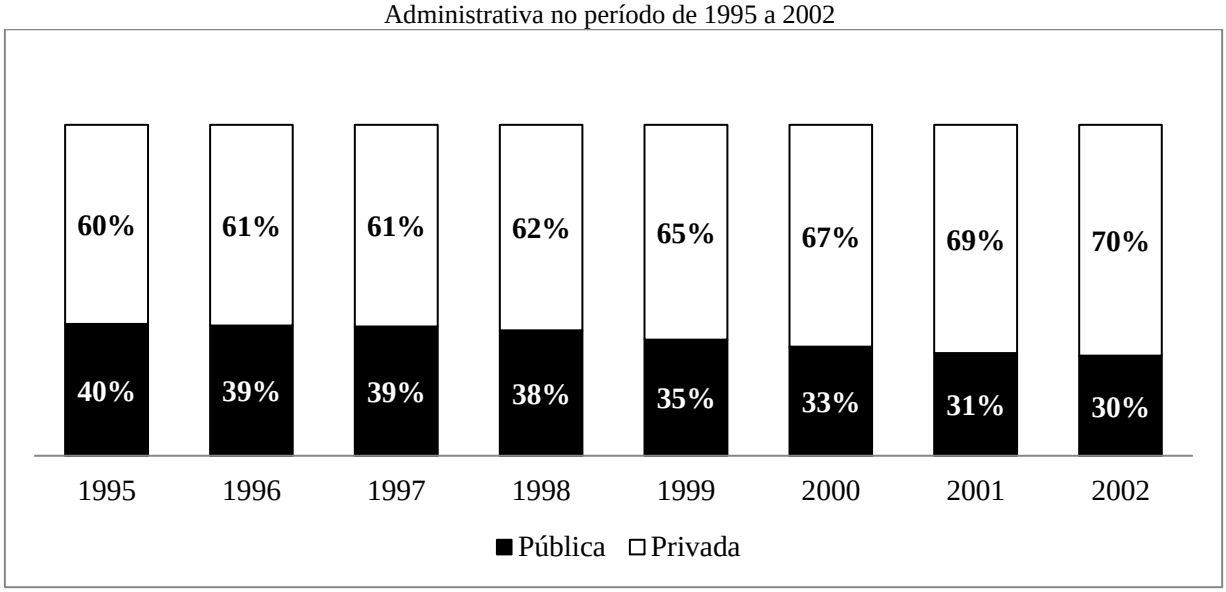
Salienta-se que a taxa anual de crescimento das matrículas nas instituições públicas de 2002 em relação a 2001 advém das instituições da esfera municipal (32%) e estadual (16%). Na esfera federal houve um incremento de apenas 6%.

Esses dados referentes ao incremento de matrículas na educação superior demonstram claramente a dinâmica privatista pelo desequilíbrio entre o preenchimento de vagas em instituições privadas e públicas. Segundo Sguissardi (2006), na distribuição das instituições públicas e privadas, considerando o número de instituições e o percentual de matrícula, tem-se constatado a predominância das instituições privadas, conferindo ao Brasil o maior índice de privatização entre os países da América Latina e um dos cinco mais altos no mundo.

Diante desse contexto, em 1995, as instituições privadas de educação superior detinham 60% das matrículas, em 2002 detinham 70%, um acréscimo de dez pontos percentuais, como apresentado no Gráfico 07.

[32] O FIES é uma continuidade do Programa de Crédito Educativo (CREDUC), que tinha como objetivo conceder empréstimos a estudantes para o pagamento de mensalidades e o custeio de despesas durante o desenvolvimento do curso de graduação, que teve sua origem em 1975 na gestão de Ney Aminthas de Barros Braga no Ministério da Educação e Cultura, na ditadura militar, do então presidente general Ernesto Beckmann Geisel. A Lei 8.436, de 25 de junho de 1992 (BRASIL, 1992) institucionalizou o Programa na administração do ministro José Goldemberg no Ministério da Educação e Cultura, na presidência de Fernando Affonso Collor de Mello. A Lei n.º 9.288, de 01 de julho de 1996 (BRASIL, 1996), alterou dispositivos da Lei n.º 8.436, de 25 de julho de 1992, na gestão do ministro Paulo Renato de Souza no Ministério da Educação e Cultura, do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Observa- se que o FIES foi denominado Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior até a Lei n.º 12.513/2011 (BRASIL, 2011), quando foi alterado para Fundo de Financiamento Estudantil, na administração do ministro Fernando Haddad, sob a presidência de Dilma Vana Rousseff.

Gráfico 07 – Participação percentual de matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa no período de 1995 a 2002



Fonte: elaborado pelo autor com dados do INEP (2018)

Para Minto e Muranaka (2002), a diversificação e a diferenciação das instituições de educação superior, com a criação e o crescimento de instituições privadas, na lógica capitalista, revelam a intenção do governo em manter, de um lado, alguns poucos "Centros de Excelência", responsáveis pelo ensino, pesquisa e extensão, e, de outro lado, os muitos "escolões de 3º grau", locais de treinamento e profissionalização para o mercado de trabalho.

Nos anos 1990, com o rompimento da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, por meio de legislação, houve a regulamentação de vários tipos de instituições de educação superior, criando assim outros modelos passíveis de exploração mercantil da esfera privada. Em paralelo, operava-se uma substancial retirada do investimento público para as instituições de educação superior, principalmente no que tange à área federal (MOREIRA, 2013).

Nessas circunstâncias, é possível admitir que nos dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso foi efetuado uma verdadeira reforma no ensino superior, considerando-se como um dos pontos principais dessa reforma a implementação do processo de diversificação e diferenciação da educação superior com um grande estímulo à expansão do sistema, principalmente por meio do setor privado, em detrimento da universidade pública e gratuita. De acordo com estudo realizado por Catani e Oliveira (2000), para atingir esses objetivos privatistas, as principais medidas tomadas foram:

1) Permitir variados formatos institucionais para as instituições de educação superior: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores;

2) Regulamentar os cursos superiores de curta duração, os chamados cursos sequenciais;

3) Flexibilizar os currículos;

4) Implantar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como uma possível alternativa ao vestibular;

5) Agilizar os processos de credenciamento de novas instituições e de criação de novos cursos.

Para Carvalho (2006), a política de educação superior no Brasil, principalmente no segundo mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso, mostrou aproximação com os preceitos neoliberais, mantendo coerência entre o discurso e a prática. O setor público intensificou a parceria público-privada na disseminação de cursos pagos de extensão e estreitou as relações entre fundações privadas e universidades públicas. Enfim, viu-se reafirmada a opção estabelecida no regime militar, nos anos 1960, pelo estímulo à iniciativa privada.

Dermeval Saviani também analisa o período do governo de Fernando Henrique Cardoso:

> A partir da década de 1990 num processo que está em curso nos dias atuais emerge nova mudança caracterizada pela diversificação das formas de organização das instituições de ensino superior alterando-se o modelo de universidade na direção do modelo anglo-saxônico na versão norte-americana. Em consequência dessa mudança freou-se o processo de expansão das universidades públicas, especialmente as federais, estimulando-se a expansão de instituições privadas com e sem fins lucrativos e, em menor medida, das instituições estaduais. Essa foi a política adotada nos oito anos do governo FHC, o que se evidenciou na proposta formulada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação apresentada em 1997. (SAVIANI, 2010, p. 13).

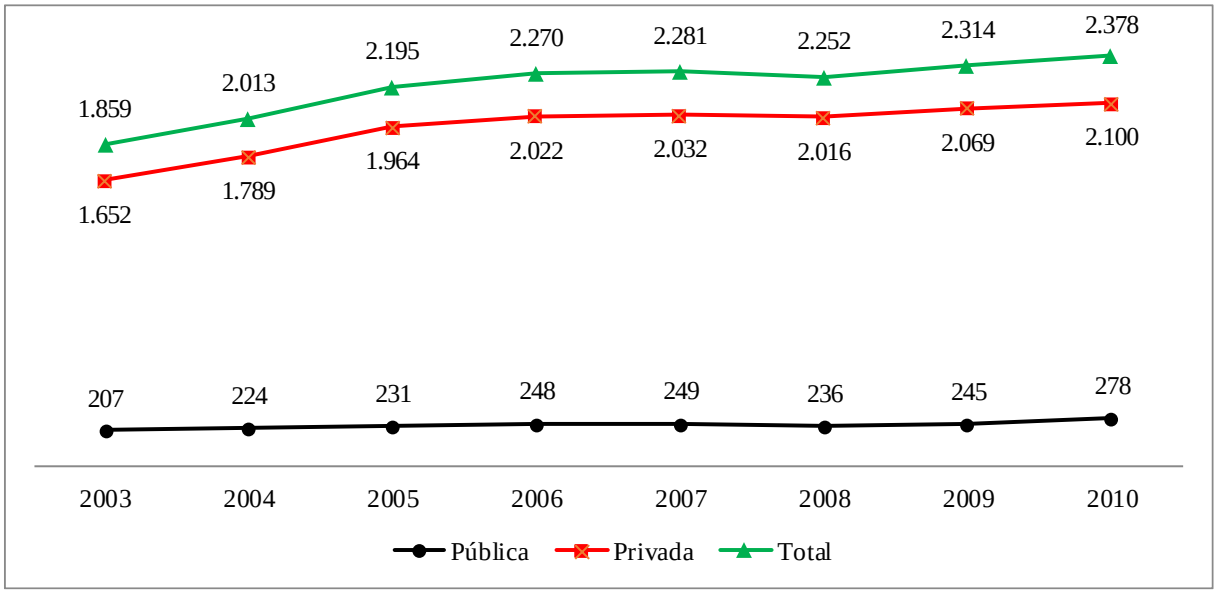
2.2 Governo Luiz Inácio Lula da Silva

No período de 2003-2010 do governo de Luiz Inácio Lula da Silva[33] permanece a privatização da educação superior em uma escala menor e com um modelo inclusivo. Houve também a criação de algumas instituições federais de educação superior[34], como apresentado no Gráfico 08.

[33] Ao final de seu mandato o presidente Fernando Henrique Cardoso não conseguiu eleger o seu sucessor. As eleições para a presidência tiveram como principais concorrentes José Serra Chirico, ex-ministro da Saúde de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, operário sindicalista, dando início a uma nova era na política nacional brasileira.

[34] A Lei n.º 11.892/2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia constituídos a partir dos Centros Federais de Educação Tecnológica, das escolas agrotécnicas federais e das escolas técnicas vinculadas a universidades. Esses institutos federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, equiparados às universidades federais, nas questões relacionadas a autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

Gráfico 08 – Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa no período de 2003 a 2010



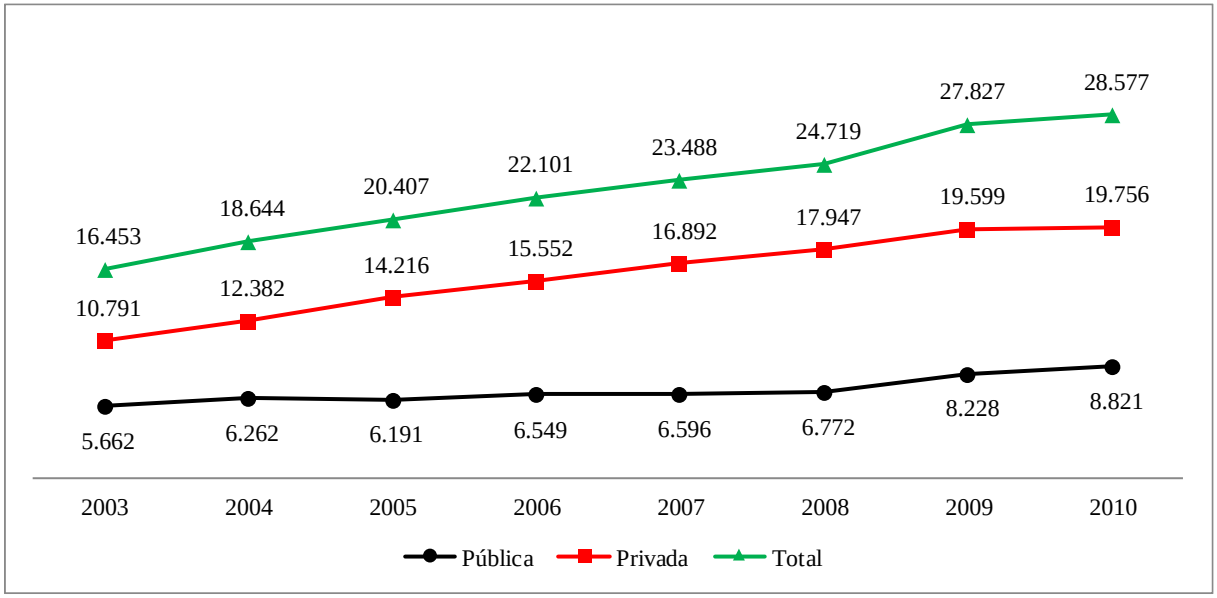
Fonte: elaborado pelo autor com dados do INEP (2018)

Os dados do Gráfico 08 mostram a expansão de 28% no número de instituições de educação superior no período 2003-2010, sendo que em 2003 havia 1.652 instituições privadas de educação superior no Brasil; em 2010 esse número subiu para 2.100, um incremento de 448 novas unidades, representando um acréscimo de 27%. A taxa de crescimento anual média atingiu 3%. As instituições públicas eram 207 unidades em 2003, aumentando para 278 em 2010, um acréscimo de 71 unidades, representando 34% de aumento, com uma taxa de crescimento anual média de 4%. Na esfera federal houve, no período de 2003 a 2010, um crescimento de 19% (16 unidades); na esfera estadual 66% (43 unidades) e na municipal 20% (12 unidades).

Desse modo, a participação das instituições privadas reduziu um ponto percentual, de 89% em 2003 para 88% em 2010.

A abertura de cursos de graduação presenciais continuou apresentando um crescimento expressivo no período de 2003 a 2010, agora, em ambas as categorias de instituições. Em 2003 as instituições públicas de educação superior ofertavam 5.662 cursos presenciais, em 2010 esse número atingiu 8.821, um incremento de 3.159 novos cursos, representando um acréscimo de 56%. A taxa de crescimento anual média atingiu 7%. As instituições privadas, por seu turno, ofertavam 10.791 cursos em 2003, aumentando para 19.756 em 2010, um acréscimo de 8.965 novos cursos, representando um aumento de 83%. A taxa de crescimento anual média chegou a 9%. O Gráfico 09 apresenta a evolução do número de cursos no período de 2003 a 2010.

Gráfico 09 – Número de Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa no período de 2003 a 2010

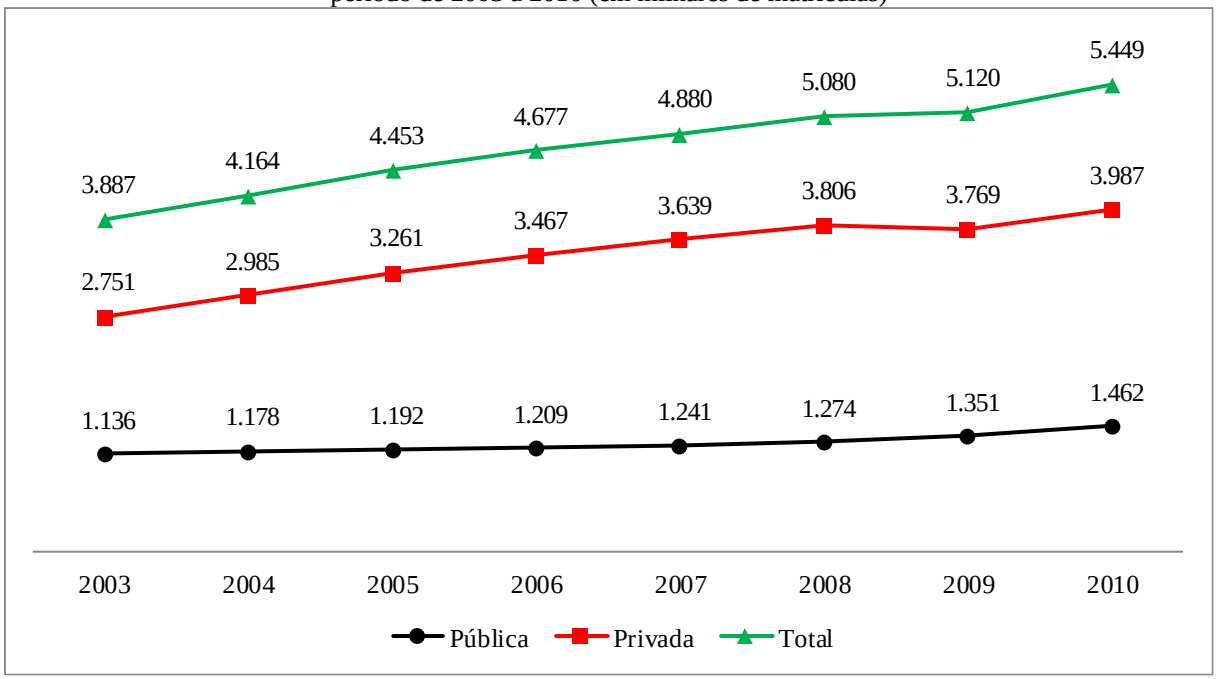


Fonte: elaborado pelo autor com dados do INEP (2018)

Assim, em função do movimento apresentado no período, a participação das instituições privadas de educação superior na oferta de cursos no Brasil atingiu 69% em 2010 contra 66% em 2003, um crescimento de três pontos percentuais.

O Gráfico 10 apresenta a evolução do número de matrículas por categoria administrativa no período de 2003 a 2010.

Gráfico 10 – Número de matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa no período de 2003 a 2010 (em milhares de matrículas)



Fonte: elaborado pelo autor com dados do INEP (2018)

Os dados do Gráfico 10 mostram que a expansão no número de matrículas no ensino superior atingiu 40% no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Em 2003, havia 1,136 milhão de matrículas nos cursos de graduação presenciais nas instituições públicas de educação superior, em 2010 esse número atingiu 1,462 milhão, um acréscimo de 326 mil matrículas, representando um aumento de 29%. A taxa de crescimento anual média ficou em 4%. As instituições privadas apresentavam 2,751 milhões de matrículas em 2003, passando para 3,987 milhões em 2010, um aumento de 1,236 milhão de matrículas, representando um acréscimo de 45%. A taxa de crescimento anual média atingiu 5%.

Observa-se que as políticas adotadas pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva fizeram com que as matrículas tivessem um comportamento diferente do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). As matrículas em instituições públicas federais tiveram um percentual de crescimento maior que as instituições privadas. Enquanto o crescimento do número de matrículas em instituições públicas federais teve um aumento de 47%, nas instituições privadas o aumento foi de 45%, conforme dados apresentados na Tabela 02.

Tabela 02 – Número de matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa – 2003/2010

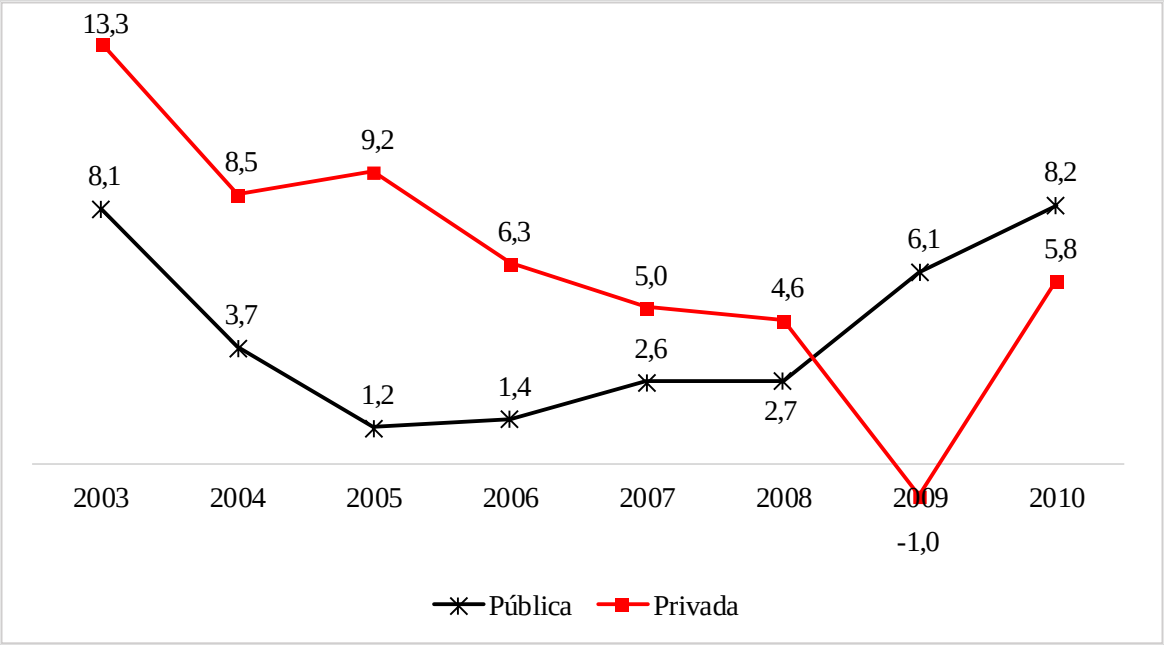
Instituição	2003	2010	Variação %
Pública Federal	567.101	833.934	47,1%
Pública Estadual	442.706	524.698	18,5%
Pública Municipal	126.563	103.064	(18,6%)
Privada	2.750.652	3.987.424	45,0%
Total	**3.887.022**	**5.449.120**	**40,2%**

Fonte: elaborada pelo autor com dados do INEP (2018)

No Gráfico 11, pode-se analisar a evolução das taxas anuais de crescimento das matrículas no período 2003-2010. No biênio 2008/2009 há uma queda expressiva na taxa de crescimento de matrículas das instituições privadas, passando de 4,6% para -1,0%. É possível que a mudança de metodologia da elaboração do Censo da Educação Superior[35], em 2009, tenha relação com essa queda aparentemente incompatível com a evolução das matrículas.

[35] A partir de 2009, o INEP passou a acompanhar os estudantes pelo número do Cadastro de Pessoa Física (CPF), e não mais recebendo números agregados das instituições de ensino superior.

Gráfico 11 – Taxas anuais de crescimento de matrículas (%) de 2003 a 2010



Fonte: elaborado pelo autor com dados do INEP (2018)

Em 2004, foi criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI)[36],[37], instituído pela Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005a), destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e parciais de 50% ou de 25% para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, com ou sem fins lucrativos. Para as instituições que aderirem ao programa foi oferecida, em contrapartida, a isenção de alguns impostos e contribuições.[38] O PROUNI é destinado a estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou bolsistas integrais da rede privada, com renda *per capita* familiar de, no máximo, três salários mínimos. A seleção dos candidatos é realizada por meio do ENEM.

A partir dos dados disponíveis, a Tabela 03 mostra a participação das matrículas PROUNI no total das matrículas nas instituições privadas de ensino superior. Em 2009 e 2010

[36] "Ao longo do primeiro mandato do Governo Lula, transcorrido entre 1º de janeiro de 2003 e 31 de dezembro de 2006, foram tomadas novas medidas no que se refere ao papel da União na organização da educação nacional. Entre essas medidas destacam-se (...) a Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que criou o PROUNI (Programa Universidade para Todos); e o Decreto n. 5.493, de 18 de julho de 2005, que regulamentou a implantação do PROUNI. Essas medidas se ligam à regulação do nível federal e, basicamente, ao ensino superior (...). Como tais, não chegaram a alterar o espírito que presidiu a política educacional do governo anterior (...) a própria criação do PROUNI, embora se constituindo numa inovação, não só não se opõe à orientação do Governo FHC como a reforça, pois, esse governo se empenhava em ampliar a participação das instituições privadas na oferta de vagas do ensino superior". (SAVIANI, 2018, p. 299).

[37] Tendo Fernando Haddad como ministro da Educação.

[38] Sobre as isenções do PROUNI, ver página 77 desta tese.

essas matrículas representavam 9% do total do número de matrículas da rede privada de educação superior.

A Tabela 03 também mostra a participação do FIES no total das matrículas nas instituições privadas de educação superior no período de 2009-2010. Em 2009, as matrículas do FIES representavam 3,5% do total das matrículas nessas instituições. Em 2010, as matrículas do FIES atingiram 3,8%.

Tabela 03 – Matrículas FIES/PROUNI/Total de matrículas nas instituições privadas de educação superior – 2009/2010 (em milhares de matrículas)

Ano	Total de matrículas	Matrículas FIES	Part. %	Matrículas PROUNI	%	FIES + PROUNI	Part. %
2009	3.769	133	3,5%	338	9,0%	471	12,5%
2010	3.987	151	3,8%	337	8,5%	488	12,2%

Fonte: elaborada pelo autor com dados do INEP/MEC (2018)

2.3 Governos Dilma Vana Rousseff e Michel Miguel Elias Temer Lulia

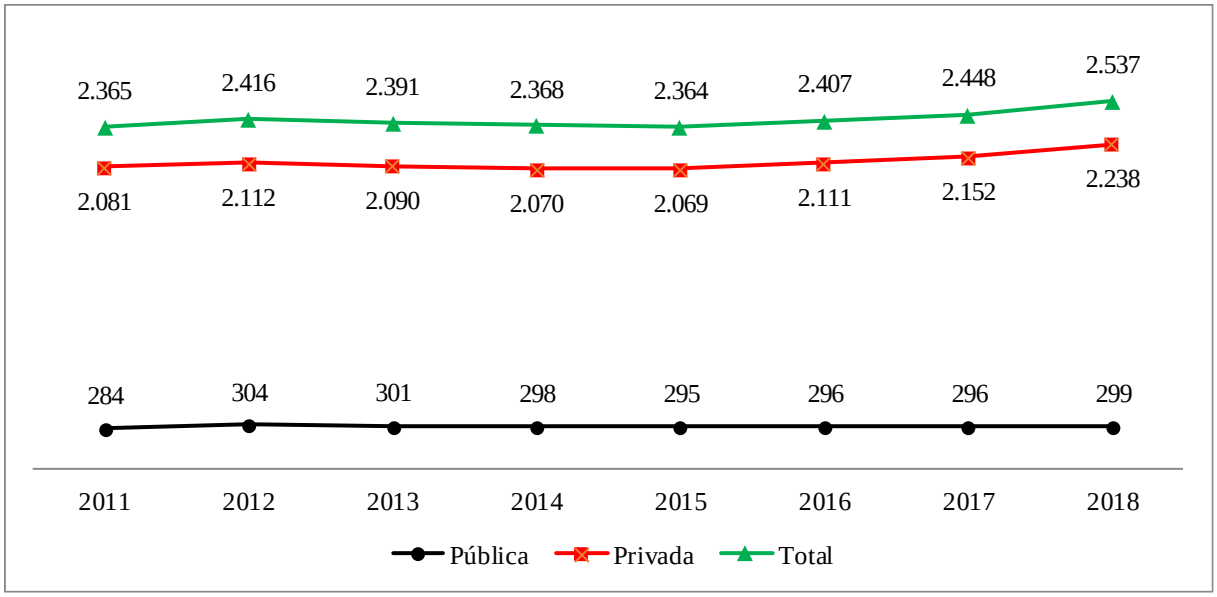
Dilma Vana Rousseff, do Partido dos Trabalhadores, foi eleita presidenta do Brasil em 2010 para o período de 2011 a 2014. Foi reeleita em 2014 para o período de 2015 a 2018, mas em 31 de agosto de 2016 houve o *impeachment*[39], e o cargo passou ao vice-presidente Michel

[39] O impeachment de Dilma Vana Rousseff consistiu em uma questão processual aberta com vistas ao impedimento da continuidade do mandato de Dilma Vana Rousseff como presidente da República Federativa do Brasil. O processo iniciou-se com a aceitação, em 2 de dezembro de 2015, pelo presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, de denúncia por crime de responsabilidade oferecida pelo procurador de justiça aposentado Hélio Bicudo e pelos advogados Miguel Reale Júnior e Janaina Paschoal, e se encerrou no dia 31 de agosto de 2016, resultando na cassação do mandato de Dilma. Assumiu o cargo o vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro. Para Saviani (2016), o que ocorreu no Brasil, em 31 de agosto de 2016, foi um golpe "mediante o qual o Senado Federal destituiu Dilma Rousseff da presidência da República. Ao desrespeitar a Constituição depondo uma presidenta que não cometeu crime algum, quebrou-se a institucionalidade democrática. Sem crime, a presidenta, na vigência do regime democrático, só poderia ser julgada pelo próprio povo no exercício de sua soberania. O julgamento no Senado Federal teve todos os ingredientes de uma farsa montada para dar a impressão de que se tratava de um ato que respeitava as regras do jogo do Estado Democrático de Direito, assegurando a ampla defesa da acusada. De fato, ela compareceu às 9 horas na sessão de seu julgamento no dia 29 de agosto, apresentou seu depoimento por 45 minutos e permaneceu até pouco antes da meia-noite respondendo a todas as perguntas dos senadores, esclarecendo todos os fatos e provando tecnicamente a inexistência do crime de responsabilidade a ela imputado, embora isso nem fosse necessário, pois, como se sabe, juridicamente o ônus da prova cabe aos acusadores. Estes, todavia, em nenhum momento chegaram a apresentar qualquer prova. Ao contrário, vários dos senadores afirmaram explicitamente que não se tratava de crime de responsabilidade, mas que iriam votar a favor do impeachment "pelo bem do Brasil" alegando que a crise econômica teria sido provocada pelo governo da presidenta. Chegaram, ainda, a afirmar que o impedimento da presidenta era "exigido pelas ruas". Ora, como registrou a repórter Luiza Villaméa numa reportagem para a Revista Brasileiros (n. 109, agosto de 2016, p. 26-38), as manifestações pró-impeachment foram organizadas por entidades financiadas com recursos dos Estados Unidos, o que é eloquentemente ilustrado com o caso de Kim Patroca Kataquiri, que se tornou colunista da Folha de Paulo. Ele acabou por largar o curso de Economia na Universidade

Miguel Elias Temer Lulia, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro, que permaneceu até 31 de dezembro 2018.

No período de 2011-2018, a privatização da educação superior permanece, porém em uma escala significativamente menor, com a manutenção do modelo inclusivo. Houve também a criação de algumas instituições públicas de educação superior, como apresentado no Gráfico 12.

Gráfico 12 – Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa no período de 2011 a 2018



Fonte: elaborado pelo autor com dados do INEP (2019)

Os dados do Gráfico 12 demonstram a expansão de 7% no número de instituições de educação superior no período 2011-2018, sendo que em 2011 havia 2.081 instituições privadas de educação superior, em 2018 esse número subiu para 2.238, um incremento de 157 novas unidades, representando um acréscimo de 8%. A taxa de crescimento anual média ficou em 1%. As instituições públicas eram 284 unidades em 2011, aumentando para 299 em 2018, um acréscimo de 15 unidades, representando 5% de aumento, com uma taxa de crescimento anual média de 1%. Na esfera federal houve, no período de 2011 a 2018, um crescimento de 7% (7

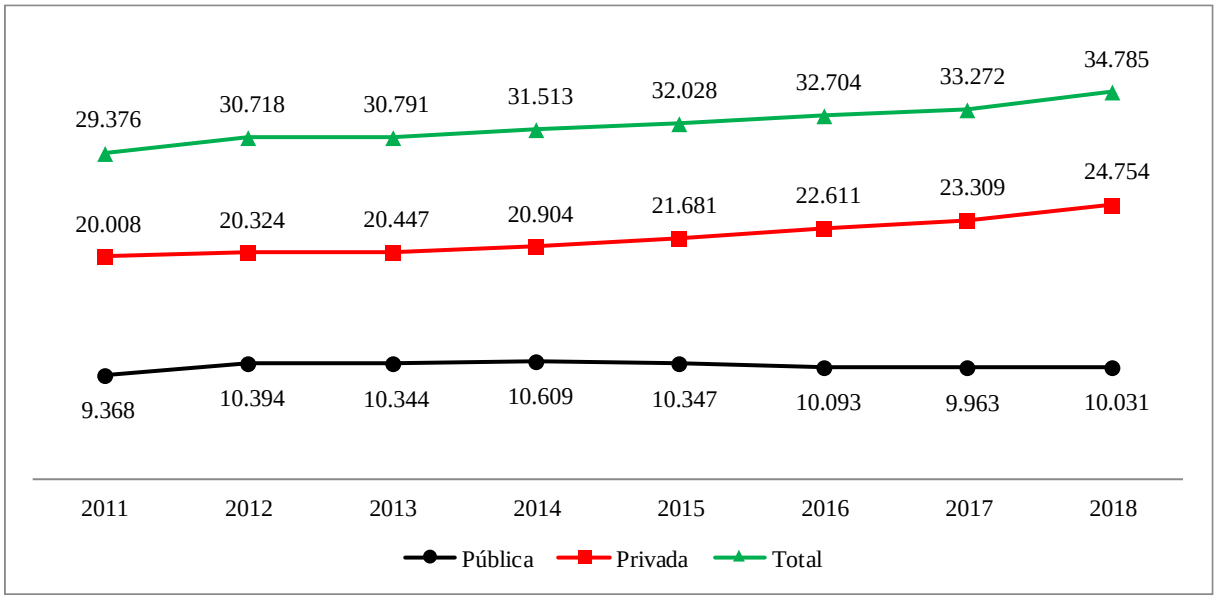
Federal do ABC "para se dedicar integralmente ao Movimento Brasil Livre (MBL)" (p.29). E o que é o MBL? "É um movimento derivado do Estudantes pela Liberdade (EPL), a filial brasileira da americana Students for Liberty, financiado pela Atlas Network" (idem). Enfim, todos os institutos e movimentos que vêm se mobilizando tendo em vista golpear a democracia no Brasil recebem recursos de fontes como o 'Cato Institute e o Charles Koch Foundation, vinculadas à família Koch, uma das mais ricas do mundo, com vastos interesses no setor petrolífero' (idem). Fazendo ouvidos moucos a todos os argumentos apresentados, a maioria qualificada dos senadores consumou a usurpação da soberania popular na qual se baseia o regime político democrático. O clima de farsa foi tal que, apesar da desfaçatez dos acusadores, certo constrangimento não deixou de se manifestar, o que levou vários senadores a não aprovar a perda do direito de exercer funções públicas por 8 anos, pena também prevista na Constituição para os casos em que, de fato, tivesse havido o crime de responsabilidade".

unidades); na esfera estadual 16% (18 unidades) e na municipal uma redução de 14% (10 unidades).

Com isso, a participação das instituições privadas de educação superior atingiu 88% em 2018, o mesmo patamar de 2011.

No período de 2011-2018 a abertura de cursos de graduação presenciais também apresentou crescimento, entretanto em relação aos períodos anteriores foi um crescimento moderado. Em 2011, as instituições públicas de educação superior ofertavam 9.368 cursos presenciais, em 2018 esse número atingiu 10.031, um acréscimo de 663 novos cursos, representando um aumento de 7%. A taxa de crescimento anual média ficou em 1%. As instituições privadas, por sua vez, ofertavam 20.008 cursos em 2011, aumentando para 24.754 em 2018, um incremento de 4.746 novos cursos, representando um acréscimo de 24%. A taxa de crescimento anual média chegou a 3%. O Gráfico 13 apresenta a expansão do número de cursos no período de 2011-2018.

Gráfico 13 – Número de Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa no período de 2011 a 2018



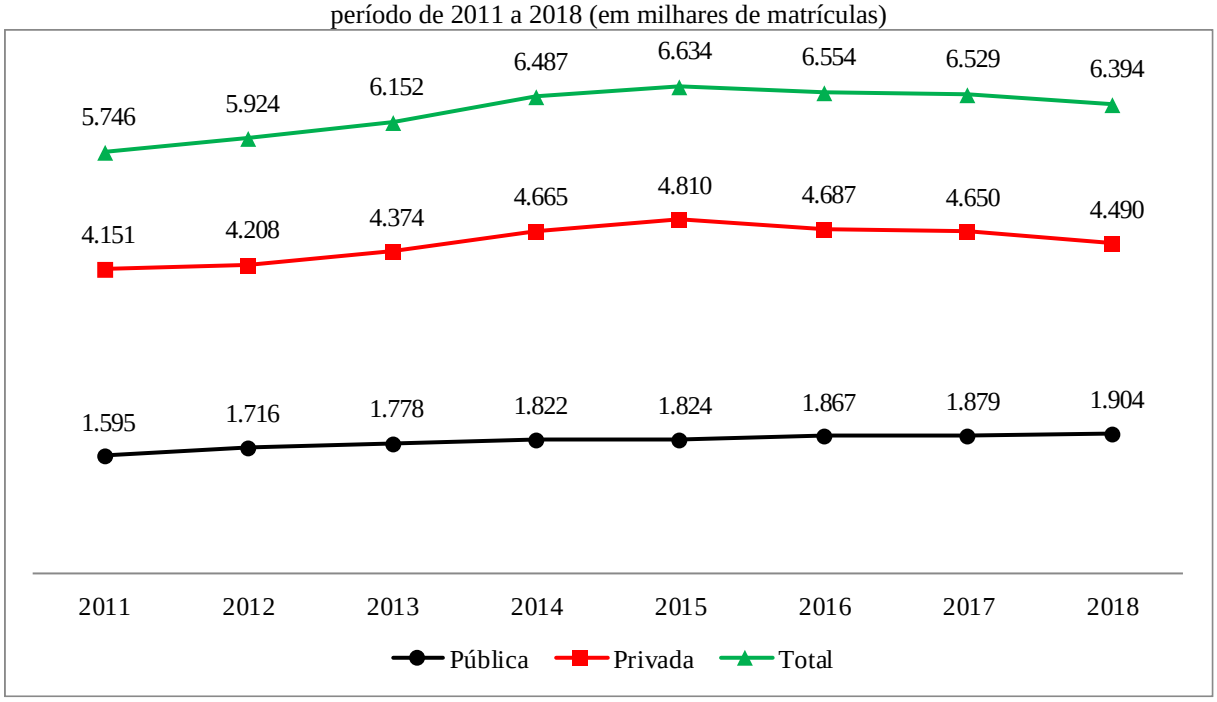
Fonte: elaborado pelo autor com dados do INEP (2019)

Dessa forma, devido ao movimento apresentado no período a participação das instituições privadas de educação superior, a oferta de cursos atingiu 71% em 2018 contra 68% em 2011, um crescimento de três pontos percentuais.

O Gráfico 14 apresenta a evolução do número de matrículas por categoria administrativa no período de 2011 a 2018. Os dados apresentam a expansão no número de matrículas no ensino superior que atingiu 11% no período 2011-2018. Em 2011 havia 1,595 milhão de matrículas

nos cursos de graduação presenciais nas instituições públicas de educação superior, em 2018 esse número atingiu 1,904 milhão, um acréscimo de 309 mil matrículas, representando um aumento de 19%. A taxa de crescimento anual média alcançou 3%. As instituições privadas apresentavam 4,151 milhões de matrículas em 2011, passando para 4,490 milhões em 2018, um aumento de 339 mil matrículas, representando um acréscimo de 8%. A taxa de crescimento anual média ficou em 1%.

Gráfico 14 – Número de matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa no período de 2011 a 2018 (em milhares de matrículas)



Fonte: elaborado pelo autor com dados do INEP (2019)

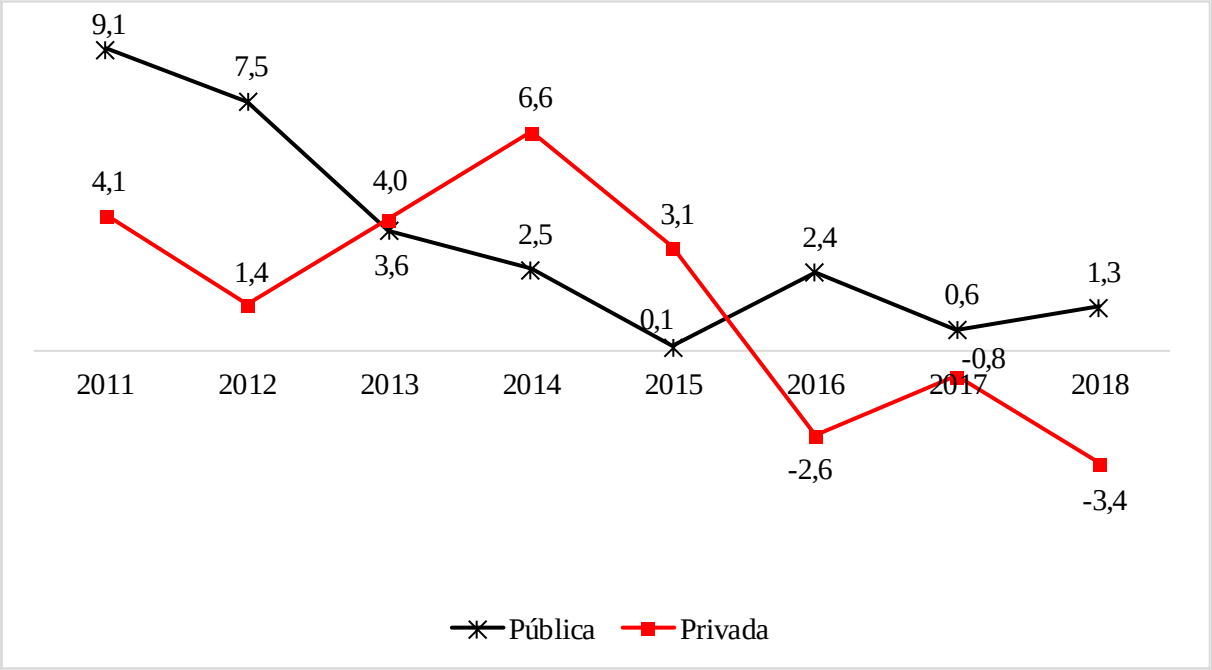
Desse modo, em 2011, as instituições privadas de educação superior detinham 72% das matrículas e, em 2018, detinham 70%, portanto apresentaram uma redução de dois pontos percentuais.

No Gráfico 15 é possível analisar a evolução das taxas de crescimento das matrículas no período de 2011-2018. As quedas verificadas nas taxas anuais de matrículas de 2016 e 2018 nas instituições privadas decorrem do cenário econômico brasileiro uma vez que a crise econômica[40] afeta a disposição das famílias em pagar pelo ensino superior. As mudanças para o acesso aos programas de financiamento estudantil também contribuem para a queda verificada

[40] Em 2016 houve uma redução de 3,6% do Produto Interno Bruto (PIB). Em um passado recente, a realidade era inversa e o Brasil registrou seu maior avanço do PIB em 20 anos em 2010, quando a economia cresceu 7,5%. Essa mudança de rota atingiu a renda da população e fez muitos brasileiros mudarem de vida – para pior. Como o PIB caiu e a população ainda está crescendo, houve em três anos queda no PIB *per capita*, uma redução de 9,1% no período. Isso significa um empobrecimento da população. Em 2017 e 2018 ocorreu uma pequena elevação no PIB de 1,0% e 1,1%, respectivamente.

no período. Outro ponto importante que explica a baixa adesão ao ensino superior no país pode ser a alta evasão do ensino médio[41].

Gráfico 15 – Taxas anuais de crescimento de matrículas (%) – 2011 a 2018



Fonte: elaborado pelo autor com dados do INEP (2019)

A análise desagregada entre categorias administrativas para o período 2011-2013 permite compreender a importância relativa de cada categoria no comportamento das curvas desse período, visíveis no Gráfico 15. Entre 2011 e 2013, as matrículas do setor público cresceram – lideradas pelas instituições federais – a uma média anual de 6% frente a um crescimento de 3% do segmento privado. Esse processo de expansão do setor público teve como um dos fatores principais o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)[42], instituído em 2007 pelo Decreto n.º 6.096 (BRASIL, 2007), que teve como objetivo principal criar condições para a ampliação do acesso e permanência no ensino superior, no nível de graduação presencial, além de buscar um melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. De fato, entre 2007 e 2012, houve uma elevação em 60% das matrículas da graduação presencial nas instituições federais. Nesses anos, destaca-se o período 2009-2011, com taxa de crescimento

[41] Dados do INEP revelam que 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, respectivamente, evadiram da escola de acordo com o Censo Escolar entre os anos de 2014 e 2015 (INEP, 2017, p. 3).
[42] Tendo Fernando Haddad como ministro da Educação.

médio anual de 13%. Essa expansão começa a arrefecer no biênio 2011/2012, com uma taxa de crescimento de 6% - mesma taxa de crescimento para o biênio seguinte (2012-2013).

A partir dos dados disponíveis, a Tabela 04 mostra a participação do FIES no total das matrículas nas instituições privadas de educação superior no período de 2011 a 2017. Em 2011, as matrículas do FIES representavam 5,3% do total das matrículas nessas instituições. Em 2017, as matrículas do FIES atingiram 23,0%, e o ápice foi no ano de 2014, quando atingiram 27,9%.

A Tabela 04 mostra também a participação das matrículas PROUNI no total das matrículas nas instituições privadas de ensino superior. Em 2011, essas matrículas representavam 8,8% do total do número de matrículas da rede privada de educação superior. Em 2017, as matrículas PROUNI atingiram 13,1%.

Esses dois programas de financiamento público educacional contribuíram para a geração de um aumento expressivo de matrículas/ano, em 2011 representavam 14,1% do total das matrículas nas instituições privadas de educação superior, atingindo 36,1% em 2017. Entre 2011 e 2017, as matrículas FIES apresentaram uma taxa de crescimento anual média de 30%. Nas matrículas PROUNI a taxa de crescimento anual média ficou em 9%.

Tabela 04 – Matrículas FIES/PROUNI/Total de matrículas nas instituições privadas de educação superior – 2011 a 2017 (em milhares de matrículas)

Ano	Total de matrículas	Matrículas FIES	Part. %	Matrículas PROUNI	%	FIES + PROUNI	Part. %
2011	4.151	221	5,3%	366	8,8%	587	14,1%
2012	4.208	399	9,5%	400	9,5%	799	19,0%
2013	4.374	817	18,7%	385	8,8%	1.202	27,5%
2014	4.665	1.303	27,9%	438	9,4%	1.741	37,3%
2015	4.810	1.332	27,7%	483	10,0%	1.815	37,7%
2016	4.687	1.226	26,2%	539	11,5%	1.765	37,7%
2017	4.650	1.070	23,0%	609	13,1%	1.679	36,1%

Fonte: elaborada pelo autor com dados do INEP/MEC (2018)

Chama atenção a discrepância da evolução do total das matrículas em instituições privadas no período de 2011 a 2014 e a evolução das matrículas FIES. Pode ter havido substituição de estudantes pagantes por alunos financiados pelo FIES, ou seja, alunos já matriculados passaram para o FIES. Portanto, novos caminhos de estudo sobre o tema parecem-nos necessários.

Acrescenta-se a esse cenário a modalidade de Educação a Distância (EaD) que, segundo posição do Conselho Nacional de Educação, é uma modalidade educativa incentivada pelo Poder Público há mais de duas décadas tendo como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Art. 80 (BRASIL, 1996). A EaD cresce de forma acelerada no Brasil, o número de matrículas de bacharelado, licenciatura e cursos superiores tecnológicos a distância já atingia 2.056.511 em 2018, representando uma participação de 24% do total de matrículas da educação superior (Tabela 05).

Tabela 05– Número de matrículas nos cursos de graduação a Distância por Categoria Administrativa – 2018

Categoria Administrativa	**Número de cursos**	**%**	**Número de matrículas**	**%**
Privada	2.682	84,4%	1.883.584	91,6%
Pública Federal	325	10,2%	93.075	4,5%
Pública Estadual	139	4,4%	77.949	3,8%
Pública Municipal	31	1,0%	1.903	0,1%
Total	**3.177**	**100,0%**	**2.056.511**	**100,0%**

Fonte: elaborada pelo autor com dados do INEP (2019)

Analisando os dados da Tabela 05, constata-se que a presença do setor privado na EaD é mais intensa ainda do que nos cursos presenciais, pois, enquanto nesses cursos detinham 70% das matrículas com 71% do total dos cursos, na EaD, com 84% do total dos cursos, dominam 92% das matrículas.

Sobre o cenário apresentado de transformações relativas ao processo de expansão das instituições privadas, Santos (2005) assinala

> [...] que a perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado foi, antes de mais, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente. Na universidade pública ele significou que as debilidades institucionais identificadas – e não eram poucas –, em vez de servirem de justificação a um vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial (SANTOS, 2005, p. 141).

Nesse sentido, evidencia-se o caminho trilhado pelo Brasil: intenso e rápido processo de expansão das instituições privadas no ensino superior, atendendo aos princípios das políticas neoliberais.

Na sequência, veremos então as formas pelas quais o setor privado do ensino superior consegue verbas públicas e como acontece o financiamento da educação superior no Brasil.

3 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS ESTRATÉGIAS PRIVATISTAS

Como mencionado anteriormente, uma das estratégias privatistas foi a restrição do financiamento público à educação superior, reduzindo os montantes já destinados e não aprovando novos recursos, favorecendo, com isso, a instalação de novas instituições privadas. O Art. 20 da Lei de Diretrizes e Bases-LDB (Lei n.º 9.394/96) definia quatro categorias para as instituições privadas de ensino:

> I – particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;
> I – comunitárias, assim entendidas, as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
> III – confessionais, assim entendidas, as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;
> IV – filantrópicas, na forma da lei. (BRASIL, 1996a, Art. 20).

Convém registrar que o citado Art. 20 da LDB foi revogado pela lei n.º 13.868 de 3 de setembro de 2019. O Art. 3º dessa lei altera os artigos 16 e 19 da LDB, que passam a ter as seguintes configurações:

> Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:
> I – as instituições de ensino mantidas pela União;
> II – as instituições de educação superior mantidas pela iniciativa privada;
> III – os órgãos federais de educação.
> Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:
> I – públicas, assim entendidas, as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;
> II – privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.
> III – comunitárias, na forma da lei.
> § 1º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem qualificar-se como confessionais, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas.
> § 2º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem ser certificadas como filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, 2019, Art. 16, Art.19).

Analisando a Categoria Administrativa das instituições de educação superior no Brasil, conforme informações contidas no *site* do MEC (2019)[43] constataram-se os seguintes resultados apresentados na Tabela 06.

Tabela 06– Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa– 2019

Categoria Administrativa	Número	%
Privada com fins lucrativos	1.736	54,5%
Privada sem fins lucrativos	1.103	34,6%
Pública Estadual	140	4,4%
Pública Federal	136	4,3%
Pública Municipal	48	1,5%
Especial	22	0,7%
Total	**3.185**	**100,0%**

Fonte: elaborada pelo autor com dados do MEC (2019)

Em 2019, do total de 3.185 instituições brasileiras de educação superior, 2.839 (89%) são privadas e 315 são públicas (10%). Com relação às instituições privadas, do total de 2.839, 61% são entidades com fins lucrativos e 39% sem fins lucrativos.

Por isso, é importante verificar como o setor privado da educação superior obtém verbas públicas por meio de mecanismos de financiamento diretos e indiretos ao setor.

Conforme instituído por lei, as instituições privadas de educação superior sem finalidade lucrativa gozam de imunidade tributária dos seguintes tributos: imposto sobre serviços de qualquer natureza; imposto sobre a propriedade territorial urbana; imposto territorial rural; imposto sobre a renda e proventos de qualquer natureza e imposto sobre operações de circulação de mercadorias e sobre prestações e serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicações.

As instituições privadas de educação superior sem fins lucrativos devem recolher o Programa de Integração Social (PIS) à alíquota de 1% sobre a folha de pagamento e o recolhimento do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) sobre a folha de salários, com alíquota de 8%.

De acordo o Regulamento do Imposto de Renda (RIR), as instituições privadas de educação superior constituídas com finalidade lucrativa podem ser tributadas com base no lucro real ou presumidas, sendo os seguintes tributos: PIS sobre Faturamento; contribuição para o Financiamento da Seguridade Social sobre Faturamento; imposto de Renda Pessoa Jurídica

[43] http://emec.mec.gov.br/ Acesso em: 06/03/2019.

sobre o lucro; contribuição para o Financiamento da Seguridade Social sobre o lucro; imposto Sobre Serviço de Qualquer Natureza; contribuição Previdência Social Patronal; imposto Predial e Territorial Urbano; imposto sobre a Propriedade Territorial Rural; imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação.

As instituições privadas de educação superior constituídas como comunitárias e confessionais são tributadas por meio dos seguintes: PIS sobre Folha de Salário; contribuição Previdência Social Patronal; contribuição para o Financiamento da Seguridade Social sobre Faturamento.

As instituições filantrópicas de educação superior gozam de imunidade, de acordo com a Constituição Federal de 1988. Os impostos alcançados pela imunidade tributária, de acordo com a competência para tributar são os seguintes: Na esfera Federal: Imposto sobre a Renda e Proventos de qualquer Natureza; imposto sobre Produtos Industrializados; Imposto Territorial Rural; Imposto de Importação; Imposto de Exportação. Na esfera Estadual: Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação; imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores; imposto sobre Transmissão de Causa Mortis ou Doação de Bens e Direitos. Na esfera Municipal: Imposto sobre Propriedade Predial e Territorial Urbana; imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza; imposto sobre Transmissão Inter Vivos de Bens Imóveis. A imunidade tributária contempla a contribuição da quota patronal da Previdência Social.

Uma das principais fontes financiadoras do setor privado de educação superior é o já mencionado Programa Universidade para Todos (PROUNI) que foi criado pela Lei de n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005a) para concessão de bolsas parciais ou integrais ao custeio dos alunos graduandos em instituições privadas de educação superior, levando em conta critérios socioeconômicos como o montante de renda familiar *per capita* e inclusão social, portadores de necessidades especiais, vulnerabilidades social etc.

No caso das instituições privadas de educação superior constituídas com finalidade lucrativa que optarem pelo protocolo do PROUNI, ficam isentas dos seguintes impostos e contribuições, no período de vigência do termo de adesão:

> I – Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas;
> II – Contribuição Social sobre o Lucro Líquido;
> III – Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social;
> IV – Contribuição para o Programa de Integração Social;
> § 1º A isenção de que trata o caput recairá sobre o valor da receita auferida, em decorrência da realização de atividades de ensino superior, proveniente de

> cursos de graduação ou cursos sequenciais de formação específica (BRASIL, 2005a, Art. 8º).

As instituições comunitárias e confessionais de educação superior que aderirem ao PROUNI deixam de recolher o PIS sobre folha e a Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social sobre Faturamento.

As instituições filantrópicas de educação superior, certificadas no Conselho Nacional de Assistência Social, quando firmam o termo de adesão com o PROUNI, passam também a obter a isenção do PIS em 1% sobre a folha de salários.

Dessa forma, o faturamento das instituições privadas de educação superior tem sido aumentado por meio de isenções tributárias e previdenciárias de recursos públicos. O investimento de fundos governamentais no setor privado ampliou a disponibilidade financeira e diminuiu as despesas tributárias das instituições, contribuindo consideravelmente para a sua manutenção e expansão.

Para efeito de comparação, sobre isenções de tributos para a educação superior, podemos citar os Estados Unidos[44], onde o custo do ensino superior se mantém em um nível inferior ao que de verdade seria devido ao subsídio com recursos públicos. O subsídio ocorre, na maioria dos casos, na forma de transferência de recursos e isenção de tributos por parte dos governos estaduais. Esse tipo de auxílio reduz os valores de mensalidades das universidades públicas em relação ao valor cobrado pelas instituições privadas. Dado que a maioria dos estudantes está matriculada em instituições públicas, o subsídio a essas instituições é um importante mecanismo de financiamento ao ensino superior. Além do subsídio governamental, que ocorre nas esferas federal e estadual, há ainda os programas federais de apoio aos estudantes, como bolsas de estudos e financiamento estudantil (DEMING; DYNARSKI, 2009; LONG; RILEY, 2007).

Na Austrália, as universidades públicas também não são gratuitas. É cobrada do estudante uma anuidade que se chama contribuição. A contribuição estudantil é parte do custo referente a um *Commonwealth Supported Place (CSP)*, locais apoiados pelo Governo Central. Um CSP é um local, uma vaga, subsidiado nas universidades públicas e de algumas privadas, desde que ofereçam cursos em áreas prioritárias, como enfermagem e educação. O governo subsidia um CSP pagando parte das anuidades diretamente à instituição de ensino e o estudante paga o valor restante para a instituição. Esse valor remanescente é chamado de contribuição

[44] Os modelos estadunidense e australiano são objetos de estudo de pesquisadores tendo por objetivo extrair lições desses modelos que possam ser úteis ao aprimoramento da focalização e da sustentabilidade do modelo de financiamento do estudante do ensino superior no Brasil.

estudantil. Em geral, o governo arca com aproximadamente 60% do custo de um CSP (*DEPARTMENT OF EDUCATION AND TRAINING*, 2016).

De volta sobre o Brasil, outra fonte financiadora do setor privado de educação superior é o já mencionado FIES, conforme a Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, sancionada ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso. O FIES é destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC, em conformidade com regulamentação própria (BRASIL, 2001b).

As fontes de receitas do FIES são as seguintes: dotações orçamentárias consignadas ao MEC; trinta por cento da renda líquida dos concursos de prognósticos administrados pela Caixa Econômica Federal; encargos e sanções contratualmente cobrados nos financiamentos concedidos; taxas e emolumentos cobrados dos participantes; encargos e sanções contratualmente cobrados; rendimentos de aplicações financeiras sobre suas disponibilidades; receitas patrimoniais; outras receitas.

A União, autorizada pela lei do FIES, pode emitir títulos da dívida pública em favor do FIES para o pagamento das mantenedoras das instituições de educação superior, que utilizarão esses títulos para o recolhimento das contribuições sociais e quaisquer tributos administrados pela Receita Federal do Brasil (BRASIL, 2001b).

Apesar dos valores do FIES não significarem recursos financeiros fluindo diretamente para os empresários do setor, são recursos da União que se dirigem ao pagamento dos títulos do Tesouro. No fim, pode-se afirmar que existe uma renúncia tributária temporária, esperando-se que, ao longo do tempo, os recursos financeiros retornem aos cofres da União pelo pagamento dos empréstimos (AMARAL e CHAVES, 2016). Entretanto, a inadimplência é elevada, tendo chegado a 58%, em março de 2018[45].

Após sua criação, o FIES passou por algumas edições no governo de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff. A Lei n.º 11.552, de 2007 (BRASIL, 2007a) alterou a lei de 2001 fornecendo condições de financiamento também para estudantes de mestrado e doutorado em instituições privadas, entre outras providências; a Lei n.º 12.202 de 2010 facilitou o abatimento de saldo devedor aos profissionais do magistério público e médicos dos programas

[45] Os motivos desse nível de inadimplência podem ser explicados pela crise econômica, o corte de recursos e as reestruturações efetuadas no FIES ao longo dos anos. Da mesma forma que o governo federal atua em contextos de crise para socorrer determinados grupos econômicos, por exemplo grandes agricultores e empresários, ele deveria desenvolver políticas públicas de apoio aos estudantes que apresentam dificuldades com o FIES.

de saúde da família e permitiu a utilização de débitos com o INSS como crédito do FIES pelas instituições de ensino.

Uma das mudanças significativas durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva com relação aos agentes financiadores do FIES foi a criação do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), que passou a ser o agente operador, além de ampliar os bancos financiadores com a Caixa Econômica Federal e o Banco do Brasil. Tais medidas estimularam as oportunidades de vagas com base nos financiamentos, o que provocou um aumento no número de matrículas em instituições privadas de ensino superior em todo país.

O FIES teve sua reedição mais recente com a Medida Provisória n.º 785 de 2017, no governo de Michel Miguel Elias Temer Lulia, convertida em Lei n.º 13.530 de 7 de dezembro de 2017[46] (BRASIL, 2017), revogando todas as leis e medidas provisórias anteriores. Entretanto, manteve seu caráter incentivador de crédito a instituições privadas ao abrir as oportunidades para agentes operadores de quaisquer instituições financeiras autorizadas pelo Banco Central do Brasil, estabelecendo nova política de cobrança de juros e pagamento de dívidas, buscando estimular o crédito e novas vagas em instituições privadas.

O governo atual do presidente Jair Messias Bolsonaro[47] anunciou a possibilidade de reduzir até pela metade o FIES a partir de 2021. O FIES já chegou a ofertar 732 mil contratos há cinco anos e pode cair para 54 mil em 2021. Também foram aprovadas no conselho gestor mudanças que tornam mais rígida a concessão de bolsas. Conforme aprovado, os próximos contratos do FIES passarão a exigir nota mínima de 400 pontos na redação do ENEM. Anteriormente, só se exigia que a redação não fosse zerada, além de média 450 na parte objetiva (BRASIL, 2019).

Considera-se que o FIES contribuiu para que o ensino superior se transformasse em um grande negócio. A partir de um número cada vez maior de candidatos a uma vaga nas instituições privadas de educação superior, com recursos públicos disponíveis para financiá-los, passou a ser altamente lucrativo investir em educação superior. Claramente há uma relação entre os benefícios recebidos e o fortalecimento do setor privado de ensino superior. No

[46] Tendo José Mendonça Bezerra Filho como ministro da Educação.

[47] Jair Messias Bolsonaro foi anunciado como pré-candidato à Presidência do Brasil em março de 2016 pelo Partido Social Cristão (PSC). Somente em janeiro de 2018, no entanto, anunciou sua filiação ao Partido Social Liberal (PSL), o nono partido político de sua carreira desde que foi eleito vereador em 1988. Sua campanha presidencial foi lançada em agosto de 2018, com o general reformado Hamilton Mourão como seu vice na chapa. Jair Messias Bolsonaro sofreu um atentado durante ato de campanha no dia 6 de setembro, recebendo um golpe de faca no abdômen e, em 7 de outubro, ficou em primeiro lugar no primeiro turno das eleições presidenciais de 2018; o candidato Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores (PT), em segundo. Foi eleito Presidente da República no segundo turno, em 28 de outubro, com 55,13% dos votos válidos, com o apoio da direita brasileira.

próximo segmento desta tese faço uma análise do desempenho econômico-financeiro dos grupos Ânima, Ser Educacional, Estácio e Kroton, evidenciando essa relação.

Para efeito de comparação, pode-se citar os dois programas federais de crédito educativo para a educação superior atualmente nos Estados Unidos: o programa de crédito *Perkins* e o Programa *William D. Ford Federal Direct Loan (Direct Loan).* No *Direct Loan* há quatro tipos possíveis de empréstimos (*U.S EDUCATION DEPARTMENT*, 2019): 1) *Direct Subsidized Loans.* São empréstimos feitos apenas a estudantes da graduação que necessitam algum tipo de ajuda financeira para arcar com os custos do ensino superior. A instituição de ensino é quem determinará o valor do empréstimo e esse valor não pode exceder a necessidade financeira do estudante. Para esse tipo de auxílio, o Departamento de Educação paga os juros enquanto o estudante estiver matriculado no ensino superior; nos seis meses de carência e durante o adiamento do pagamento, caso o estudante se qualifique para essa suspensão. A suspensão ou *deferment* do pagamento pode ocorrer caso o estudante esteja desempregado, tenha se alistado no *Peace Corps* ou esteja no serviço militar obrigatório. O estudante também concorre ao benefício caso esteja matriculado em um *college* ou curso profissional e solicite a suspensão de pagamento; 2) *Direct Unsubsidized Loans.* Está disponível para estudantes da graduação e da pós-graduação. O interessado não precisa demonstrar necessidade financeira para ser elegível ao financiamento. A instituição de ensino é quem determinará o valor do empréstimo, com base nos custos da anuidade e outros auxílios financeiros que o estudante vier a receber. Diferentemente do que ocorre com o financiamento subsidiado, neste o estudante se responsabiliza pelo pagamento da taxa de juros enquanto estiver matriculado no curso; 3) *Direct PLUS Loans.* São empréstimos feitos a estudantes da pós-graduação e a pais de estudantes de graduação, que ainda sejam dependentes, para ajudar a custear despesas de educação não cobertas por outros auxílios financeiros; e 4) *Direct Consolidation Loans.* Permite que todos os financiamentos federais sejam combinados em um único empréstimo.

Ainda para comparações, na Austrália, atualmente o principal auxílio financeiro aos estudantes interessados em ingressar em uma universidade australiana é o *Higher Education Loan Programme (HELP)*, que conta com cinco programas subsidiários que possuem finalidades distintas. *(DEPARTMENT OF EDUCATION AND TRAINING PORTFOLIO,* 2016).

O *Higher Education Contribution Scheme* (HECS) é a principal modalidade de financiamento dentro do sistema *HELP*, sendo responsável por mais de 50% dos valores totais de empréstimos. Esse sistema funciona da seguinte maneira: o estudante, ao se matricular na instituição de ensino pública, tem duas opções, o pagamento à vista do valor total do curso

(*upfront payment*) ou o empréstimo que acontece de forma automática. Além desse sistema as demais modalidades de empréstimo são *FEE-HELP, VET-HELP, AS-HELP, OS-HELP.*

A principal diferença entre o *HECS-HELP* e o *FEE-HELP* é que, enquanto aquele financia estudantes que irão para universidades públicas e alguns estabelecimentos privados, o *FEE-HELP* é um empréstimo para estudantes matriculados em instituições privadas não subsidiadas pelo Governo Central.

O *Vocational Educationand Training – Higher Education Loan Program (VET FEE-HELP)* é um tipo de empréstimo para estudantes da educação profissional e técnica para que possam arcar com os custos das *tuitionfees* em cursos de formação profissional de nível superior.

O *Over Seas Higher Education Loan Program (OS-HELP)* é um mecanismo de empréstimo do governo que auxilia estudantes das instituições públicas de educação superior a realizar uma parte dos estudos no exterior.

Já o *Services and Amenities – Higher Education Loan Program (AS-HELP)* é um terceiro tipo de programa de financiamento estudantil, com foco nas despesas que o estudante terá na universidade.

De volta ao Brasil, outro meio de financiamento da União ao segmento privado da educação superior foi o financiamento concedido pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) através do Programa de Recuperação e Ampliação dos Meios Físicos das Instituições de Ensino Superior (PRAMF) no período de 1997 a 2007. O PRAMF, em parceria com o MEC, tinha como objetivo contribuir para a consolidação e a modernização da educação superior no Brasil, apoiando a renovação e a ampliação dos meios físicos voltados ao ensino, à pesquisa e à gestão das instituições de educação superior.

No período entre 1997 e 2007 foram apresentados 104 projetos de 88 instituições para consulta no valor total de R$ 1,2 bilhão e somente 61 projetos de 48 instituições foram contratados com R$ 526 milhões, sendo 57 oriundos de instituições privadas e 4 das públicas, e das 48 instituições, 45 eram privadas e 3 públicas. De acordo com Sécca *et al.* (2010), 88% do valor contratado convergiu para as instituições privadas.

Além do PRAMF, os estabelecimentos educacionais hoje podem acessar crédito do BNDES nas modalidades denominadas BNDES Automático e o BNDES Finem[48].

[48] O BNDES Automático trata-se de financiamento, por intermédio de Instituições Financeiras Credenciadas, a projetos de investimento cujos valores sejam inferiores ou iguais a R$ 10 milhões, respeitando-se o referido limite também por cliente, a cada período de 12 meses. BNDES Finem refere-se a financiamento a empreendimentos de valor igual ou superior a R$ 10 milhões, realizado diretamente pelo BNDES ou por meio das Instituições Financeiras Credenciadas.

No ano de 2009, por meio da Portaria Normativa n.º 14, de 24 de setembro, foi regulamentado convênio entre MEC[49] e o BNDES, que criou o Programa de Melhoria do Ensino das Instituições de Educação Superior (Programa IES), para apoiar a melhoria da qualidade do ensino por meio de concessão de financiamento de projetos. O programa contou com orçamento de R$ 1 bilhão, e os pedidos de financiamento deveriam ser protocolados no BNDES até 06 de agosto de 2014 (BRASIL, 2009).

Em 2012 foi instituído pela Lei n.º 12.688, de 18 de julho o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies) que visa assegurar condições para a continuidade das atividades de entidades mantenedoras das instituições privadas, por meio da aprovação de plano de recuperação tributária e da concessão de moratória de dívidas tributárias federais. Em contrapartida, as instituições concederão bolsas de estudos integrais em cursos presenciais de graduação (BRASIL, 2012b).

Como se pode observar pelo relatado, o ensino superior privado, nas duas últimas décadas, foi o grande impulsor do crescimento da educação superior no Brasil, constituindo-se um mercado vigoroso que cresceu proporcionalmente e em complexidade. Um dos fatores que contribui para esse movimento ascendente foi a Constituição Federal de 1988, que reconhece no Art. 209[50] a participação da iniciativa privada no processo educacional em todos os níveis (BRASIL, 1988). Outro fator, sem dúvida, foi o processo de globalização propiciando a internalização do capital que, rigorosamente, busca oportunidades, preferencialmente com menores riscos para aporte de novos capitais a serem remunerados com altas taxas de retorno (CORRÊA, 2015).

A partir do Decreto n.º 2.306 de 1997, as instituições privadas de educação superior puderam se converter em entidades de dependência administrativa particular com fins lucrativos, passando a responder à legislação pertinente a qualquer outra empresa capitalista (BRASIL, 1997a). Dessa forma, instituía-se a natureza capitalista das instituições privadas de educação superior, caracterizando a educação como mercadoria[51] na forma da lei. Dessa maneira, essas instituições privadas de educação superior, assumidamente capitalista puderam abrir seu capital em Bolsa de Valores.

---

[49] Tendo por ministro Fernando Haddad.

[50] O Art. 209 estabelece que o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo poder público (BRASIL, 1988).

[51] Segundo Oliveira (2009, p. 953), citando Tom Bottomore, mercadoria é "tudo o que possa ser 'comprado ou vendido' numa perspectiva de acumulação de capital". Esse autor conclui em seu estudo: "À luz dos dados aqui apresentados, resta pouca dúvida de que a educação tenha se transformado em importante mercadoria".

Em 2001, houve o início da internacionalização do capital no setor educacional quando o Grupo Pitágoras, de Minas Gerais, fechou parceria com a *Apollo Internacional*, uma empresa voltada para investimentos estrangeiros do *Apollo Grup*, maior grupo empresarial de ensino dos Estados Unidos. Essa parceria durou até 2006, quando o grupo mineiro comprou a parte do investidor internacional, transformando-se em um dos maiores grupos de ensino no Brasil. Tal parceria, de caráter transnacional, foi a gênese do processo de mercantilização da educação superior (RUAS, 2015).

Em 2005, ocorreram duas transações comerciais caracterizadas como *jointventure*[52]. A primeira refere-se à aquisição de 51% das ações da Universidade Anhembi Morumbi pelo grupo estadunidense *Laureate International* no valor de 300 milhões de reais. Em 2013, o grupo *Laureate* comprou o restante da participação, ficando com 100% das ações. O valor pago pelo restante da participação na universidade não foi divulgado, mas a estimativa de fontes do mercado é de que ultrapasse 400 milhões de reais. A *Laureate* foi adquirida em junho de 2006 por um grupo de investidores liderados por *Kohlberg Kravis Roberts (KKR) e Citigroup Private Equity*. Com isso a *Laureate* já investiu um bilhão de reais, tornando-se sócia também da Universidade Potiguar (RN), da *Business School* São Paulo, do Centro Universitário do Norte (UniNorte) do Amazonas e da Escola Superior de Administração, Direito e Economia (ESADE) do Rio Grande do Sul. A segunda transação foi a aquisição de 70% do controle da Anhanguera Educacional, por parte de um fundo de investimentos, gerenciado pelo Banco Pátria, contando com aporte de doze milhões de dólares do *Internacional Finance Corporation*, braço empresarial do Banco Mundial (OLIVEIRA, 2009).

A partir de 2007 as empresas Anhanguera, Estácio, Kroton e Sociedade Educacional Brasileira (SEB) abriram seu capital na Bolsa de Valores intensificando o processo de compra e venda de instituições brasileiras de educação. A SEB deixou de negociar suas ações na bolsa após vender parte do negócio para o Grupo Pearson em julho de 2010.

No período entre 2007 e 2011 as fusões e aquisições no setor educacional alcançaram um total de 102 transações, que representou uma movimentação financeira de mais de cinco bilhões de reais. Entre fevereiro de 2011 e março de 2016, o volume de aquisições realizado por empresas de capital aberto do setor educacional no Brasil atingiu outros cinco bilhões de reais (SANTOS, 2016).

[52] *Joint venture* ou empreendimento conjunto é uma associação de empresas que pode ser definitiva ou não, com fins lucrativos para explorar determinado(s) negócio(s), sem que nenhuma delas perca sua personalidade jurídica (MIRANDA, 2011, p. 1).

Desse modo, consolida-se o cenário atual de oligopólio na educação superior com oito grupos econômicos detendo 41% do total de matrículas em 2016[53], confirmando a transformação da educação em mercadoria (Tabela 07).

Analisando-se os dados apresentados na Tabela 07, observa-se que esses oito grupos econômicos agregam 260 instituições de ensino superior, representando 11% do total de 2.407 existentes em 2016, ou seja, 11% das instituições do país detiveram 41% das matrículas.

Percebe-se também que, desses oito grupos, quatro são grupos que abriram seu capital na Bolsa de Valores de São Paulo, agregam 184 instituições, representando 71% do total de 260 dos oito grupos e detiveram, em 2016, 2,1 milhões de matrículas, 66% do total detido pelo grupo.

Tabela 07 – Oito maiores grupos econômicos educacionais– 2016

Grupo econômico	Número de IES	Número de matrículas em mil	Participação em número de matrículas
Kroton/Anhanguera[54] (capital aberto)	109	1.304	16,3%
Estácio (capital aberto)[55]	42	576	7,2%
Universidade Paulista (UNIP)[56]	57	528	6,6%

[53] Segundo Censo da Educação Superior, divulgado pelo INEP, em 2016, 34.366 cursos de graduação foram ofertados em 2.407 instituições de educação superior no Brasil para um total de 8.052.254 estudantes matriculados.

[54] Com relação ao perfil do fundador da Anhanguera, Antonio Carbonari Netto, Almeida (2014) expõe: "(...) antes de tornar-se empresário da educação, Carbonari trabalhou em cursinhos pré-vestibulares e deu aula em uma pequena faculdade em Itatiba, interior de São Paulo, da qual também foi reitor. Em 1994, o então prefeito da cidade de Leme, também no interior paulista, convidou-o para abrir uma faculdade local. Foi o início da Anhanguera. A família Carbonari (Antonio Carbonari Netto, a mulher Maria Elisa Carbonari e o filho Alex Carbonari...) e o professor José Luis Poli, fundadores do grupo, são exemplos ilustrativos do início de uma nova etapa do ensino superior privado lucrativo".

[55] A respeito do perfil do fundador da Estácio de Sá, encontra-se: "(...) a Universidade Estácio de Sá, aquela que há um ano e quatro meses aprovou um analfabeto no vestibular (...), pois essa instituição de ensino carioca se tornou a segunda maior universidade do País em número de alunos (...) quanto esses cursos representaram em faturamento no ano passado? Seu dono, o juiz aposentado João Uchoa Cavalcanti Netto, de 69 anos, não quis revelar a informação. Nem essa, nem outra (...) suas mensalidades costumam ser bem menores que as das outras instituições (...) numa polêmica entrevista publicada em 2001 no jornal carioca Folha Dirigida, o juiz Cavalcanti Netto declarou que não está interessado no Brasil, tampouco em educação, apenas na Estácio de Sá. No passado, ele foi *office-boy* do banqueiro Amador Aguiar, fundador do Bradesco, de quem se diz discípulo. Hoje, nas horas vagas, dedica-se à pintura. Há quadros seus espalhados pelas paredes das unidades da Estácio. Num deles, pendurado na tesouraria de um campus da Barra da Tijuca, lê-se em letras enormes: 'Dinheiro compra até amor sincero' (EXAME, 2003).

[56] Sobre o perfil do dono da UNIP, alvo atual mais desejado pelos grandes fundos de investimento, encontra-se: "(...) o empresário João Carlos Di Genio virou o imperador da educação. Dono da maior rede de escolas de 1º e 2º grau e cursinhos pré-vestibulares do País, o grupo Objetivo, agora também é proprietário da maior universidade (...) a Universidade Paulista, UNIP, fundada por ele em 1989 (...) o empresário é tão modesto para explicar seu sucesso quanto os números de sua organização. Até pouco tempo atrás, atribuía seus feitos ao fato de ser um homem genial. Mudou de opinião. Diz que todo o seu segredo reside em sua incrível capacidade de observação (...) Di Genio ficou rico com educação (...) ao abrir a primeira faculdade, em 1972, Di Genio tinha certeza de que o ensino superior privado cresceria espantosamente (...) Di Genio afirma que suas relações em Brasília jamais lhe renderam uma só oportunidade de negócios (...) no Congresso Nacional, muitos deputados, senadores, assessores de primeiro escalão do governo e ministros se recordam com saudade dos tempos em que Di Genio mantinha em Brasília a Mansão das Palmeiras, também chamada de 'Circo do Di Genio'. Erguida num terreno de 40.000 metros

Grupo econômico	Número de IES	Número de matrículas em mil	Participação em número de matrículas
Laureate[57]	11	304	3,8%
Uninove	2	184	2,3%
Ser Educacional (capital aberto)	21	168	2,1%
Cruzeiro do Sul	6	104	1,3%
Ânima (capital aberto)	12	96	1,2%
Total	**260**	**3.264**	**40,8%**

Fonte: elaborada pelo autor com dados de Santos (2016)

Na teoria de finanças[58], o objetivo da empresa e, portanto, de todos os seus administradores e empregados, consiste em maximizar a riqueza dos acionistas[59]. Faço uma adequação dessa afirmação contemplando os professores que atuam nesses grupos de educação superior que abriram seu capital na Bolsa de Valores: o objetivo principal dos administradores, funcionários e *professores da empresa* de ensino superior de capital aberto é maximizar a riqueza dos acionistas. A riqueza dos acionistas se mede pelo preço da ação na Bolsa de Valores, que, por sua vez, baseia-se no momento de ocorrência, na magnitude e no risco dos retornos, ou seja, dos fluxos de caixa (GITMAN, 2009; BRIGHAM & EHRHARDT, 2017).

Diante de cada decisão ou atitude financeira possível no que concerne a seus efeitos sobre o preço da ação da empresa, os gestores devem selecionar somente aquelas que tendam a aumentar o preço da ação. Como o preço da ação representa a riqueza dos acionistas aplicada na empresa, a maximização do primeiro maximizará a segunda. Pergunta-se que tipos de medidas os gestores podem tomar a fim de maximizar a riqueza dos acionistas? A fim de responder a essa pergunta, é necessário perguntar primeiro: o que determina o valor de uma empresa? De maneira geral, é a capacidade que uma empresa tem de gerar fluxos de caixa no presente e no futuro. Os gestores podem fazer o preço das ações de sua empresa subir por meio do aumento do volume previsto dos fluxos de caixa, da aceleração de receitas e da redução de

quadrados, a casa tinha no jardim uma área coberta com lona com capacidade para receber 1.500 pessoas. Era lá que Di Genio costumava promover animadas recepções às quais boa parte dos convidados comparecia sem a companhia de suas mulheres. O circo foi desativado depois que o professor, um solteirão até os 50 anos, finalmente se casou. (OYAMA & MANSO, 1999).

[57] Laureate International S.A., grupo estadunidense, cujas emissões de títulos são negociadas na *National Association of Securities Dealers Automated Quotations* (NASDAQ).

[58] Finanças é área da economia que engloba os ramos de atividade e os processos relacionados com a gestão dos recursos privados, públicos, dinheiro, crédito, títulos, ações e obrigações pertencentes às empresas, ao Estado e aos indivíduos (SANDRONI, 2002).

[59] Acionistas são os proprietários de uma sociedade por ações, cuja propriedade, ou capital, é evidenciada por ações ordinárias ou preferenciais.

risco, a partir de três quesitos básicos: 1) qualquer ativo financeiro[60], inclusive ações de uma empresa, possui valor somente enquanto gerar fluxo de caixa; 2) o tempo oportuno dos fluxos de caixa é importante – quanto mais cedo o capital é recebido, melhor; e 3) os investidores não querem correr riscos, portanto, em condições de igualdade, eles pagarão mais por uma ação cujos fluxos de caixa sejam relativamente garantidos do que por uma ação cujos fluxos de caixa ofereçam mais riscos (BRIGHAM & EHRHARDT, 2017).

Por ter trabalhado, de 1993 a 2011, em uma empresa de capital aberto do setor siderúrgico, sei muito bem como é trabalhar para atingir o objetivo de maximizar a riqueza dos acionistas. Durante esse período, os representantes da alta administração da empresa colocaram em prática várias ações para atingir tal objetivo: fusões e aquisições de várias empresas que atuavam em estágios diferentes, tanto empresas fornecedoras de matérias-primas como clientes de seus produtos; programas de redução de custos e despesas; terceirização de produtos e serviços necessários ao seu processo produtivo; *downsizing*[61], fechamento de setores etc.

Analisando-se a evolução do Kroton é possível constatar ações no sentido de maximizar a riqueza dos acionistas. No período de 2010 a 2017, a Kroton adquiriu as seguintes instituições: IUNI Educacional, instituição que oferece programas de graduação e pós-graduação sob as marcas Universidade de Cuiabá (UNIC), União Metropolitana de Educação e Cultura (UNIME) e Faculdade de Macapá (FAMA); Faculdade Atenas Maranhense (São Luís e Imperatriz – MA); Faculdade União (Ponta Grossa – PR); Faculdade do Sorriso (FAIS); Universidade Norte do Paraná (UNOPAR); Centro Universitário Cândido Rondon (UNIRONDON); Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Além dessas aquisições, houve a aprovação da fusão com a Anhanguera, tornando a Kroton a maior empresa educacional do mundo em termos de valor de mercado[62] e de alunos.

A Estácio, por sua vez, adquiriu as seguintes instituições: Faculdade Atual da Amazônia (FAA); Faculdade de Natal (FAL); Faculdade de Excelência Educacional do Rio Grande do Norte (FATERN); Faculdade SEAMA (Associação Educacional da Amazônia); Faculdade São Luís; Faculdade iDez; Faculdades Rio Grandenses (FARGS); Faculdade de Tecnologia do

[60] Ativo caracterizado por direitos decorrentes de obrigações assumidas por agentes econômicos, normalmente negociados no mercado financeiro. Compreendem principalmente debêntures, *bonds*, ações, Certificado de Depósito Bancário, títulos públicos e outros. (SANDRONI, 2002).

[61] Traduzido em português por redução de pessoal ou redução de custos conforme os contextos, trata-se de uma técnica de administração contemporânea que surgiu nos Estados Unidos na década de 1970, com o principal objetivo de diferenciar a competitividade entre as organizações.

[62] Valor de mercado de uma empresa numa determinada data é o resultado da multiplicação do valor da ação pelo número total de ações emitidas. Representa o efetivo preço de negociação da ação, definido a partir das percepções dos investidores e de suas estimativas com relação ao desempenho da empresa e da economia. (ASSAF NETO, 2010).

Uniuol; Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas; Faculdades Integradas Associação de Ensino de Santa Catarina (ASSESC); Centro Universitário Uniseb; Faculdade LITERATUS; Faculdade Instituto de Ensinos Superiores da Amazônia (IESAM); Centro de Ensino Unificado de Teresina (CEUT); Faculdade Nossa Cidade e Faculdade de Castanhal; Faculdades Unidas Feira de Santana (FUFS).

A Ânima, desde 2013, quando abriu seu capital, adquiriu as seguintes instituições: Sociedade Educacional de Santa Catarina (SOCIESC); Alis Educacional; Faculdade Politécnica de Uberlândia; Centro de Ensino Superior de Catalão (CESUC); Faculdade Divinópolis (FACED); Faculdade Jangada e Universidade São Judas Tadeu.

O Grupo Ser Educacional, desde 2013, quando passou a ter suas ações negociadas na Bolsa de Valores, adquiriu as seguintes instituições: FAP Teresina; Faculdade Aliança; FAP Parnaíba; Faculdade Decisão; Faculdade Juvêncio Terra; Faculdade Anglo Líder (FAL); União de Ensino Superior do Pará (UNESPA); Instituto Santareno de Educação Superior (ISES); Sociedade Paulista de Ensino e Pesquisa S/S Ltda; Universidade de Guarulhos (UNG) e Faculdade Talles de Mileto (FAMIL).

Essas aquisições das instituições de educação superior pelos grupos econômicos são consideradas nichos[63] estratégicos de mercado. As instituições adquiridas são modificadas para serem instituições de massa, com base em determinados perfis de estudantes, disponibilizando cursos populares, atrativos, que proporcionem ganhos de escala e rentabilidade.

No que diz respeito ao aspecto pedagógico há o risco de uma maior conformidade entre os currículos de um mesmo grupo, padronizando os conteúdos e os processos formativos, assim como limitando as experiências educacionais locais.

Apresento, a seguir, uma análise do desempenho econômico-financeiro desses quatro grupos no período de 2011 a 2018 a fim de se constatar a evolução significativa dos ganhos obtidos com a educação superior.

[63] Nicho é o termo que pode designarr uma faixa de mercado ocupada por uma empresa em sua estratégia empresarial, como também decidir oferecer um número restrito de bens e serviços na área geográfica na qual opera (SANDRONI, 2002).

4 ANÁLISE DO DESEMPENHO ECONÔMICO-FINANCEIRO DOS GRUPOS ÂNIMA, SER EDUCACIONAL, ESTÁCIO E KROTON 2011-2018[64]

A avaliação de desempenho é um elemento fundamental para a gestão da performance da empresa, pois oferece informações que auxiliam no planejamento e no controle dos processos empresariais, possibilita o acompanhamento e controle das metas estratégicas, envolvendo indicadores de desempenho financeiro e não-financeiro.

Conforme Costa (2010), é possível verificar o desempenho das empresas transformando as informações contidas nas demonstrações contábeis em forma de porcentagens e indicadores. Assaf Neto (2012) considera que a análise financeira visa relatar a posição econômico-financeira atual, as causas que determinam a evolução apresentada e as tendências futuras. Para Schier (2007) a análise das demonstrações financeiras extrai o máximo possível de informações, por meio da interpretação dos dados disponibilizados pelas demonstrações contábeis e financeiras, sua principal finalidade é fornecer informações precisas para os usuários das informações tomarem decisões.

Administradores usam análises financeiras para identificar situações que precisam de atenção, credores potenciais usam análises financeiras para determinar se uma empresa tem credibilidade e acionistas utilizam análises financeiras para ajudar a prever futuros resultados, dividendos e fluxos de caixa.

Nesta tese, o objetivo da análise empreendida é mostrar a evolução significativa dos ganhos obtidos com a educação superior a partir de informações financeiras e não financeiras, como número de alunos presenciais e a distância, variação de receitas, lucros e outras informações.

A primeira constatação é o crescimento sólido da receita bruta entre o início de 2013 e início de 2015. No estudo, identifiquei quatro fatores que explicam o fenômeno: duas, de condicionantes governamentais: 1) Reformulação do FIES em 2010 e 2) Benefícios fiscais advindo do PROUNI; e duas, de condicionantes do mercado: 1) Oportunidades de crescimento no mercado de educação e 2) Operações de fusões e aquisições no setor de educação.

Observa-se pelo estudo realizado que a estabilização do crescimento do número de alunos a partir do primeiro semestre de 2015 não é explicada apenas pela recessão, mas

[64] Somente foi possível realizar a análise desses quatro grupos por serem empresas de capital aberto com ações negociadas em Bolsa de Valores, que são obrigadas a divulgarem os seus demonstrativos contábeis conforme expresso no Art. 176 da Lei das Sociedades Anônimas (BRASIL, 1976).

principalmente pelas mudanças nas regras do FIES[65], que estabeleceram limites à sua concessão.

Ao analisarmos a proporção do número de alunos matriculados inscritos no FIES em relação ao universo total dos alunos por instituição, os resultados são surpreendentes e elucidativos.

No que se refere aos quadros da receita bruta, nota-se que a expansão ocorreu durante a agudização da crise econômica que se instalou no Brasil. Então pode-se concluir que o subsídio estatal foi decisivo para este desempenho. Partindo-se de uma base de 100% no segundo semestre de 2014, ela alcança 125% em igual período de 2016, no qual o Produto Interno Bruto (PIB) recuou 3,8%.

Começando pela Ânima, analiso o desempenho econômico-financeiro de cada empresa. Nas Tabelas 08 e 09 são apresentados e analisados os dados dos principais indicadores levantados nesse estudo.

Tabela 08 – Ânima: evolução do número de alunos no período de 2011 a 2018

Discriminação	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
N.º total de alunos (milhares)	37	41	46	79	79	91	91	97
Presenciais	37	41	46	79	78	87	89	96
Fies	6	12	19	36	33	20	23	16
EaD					1	4	3	1
Proporção presenciais	100%	100%	100%	100%	99%	96%	97%	99%
Proporção EaD	0%	0%	0%	0%	1%	4%	3%	1%
Penetração Fies/Total alunos presenciais	16%	29%	41%	46%	42%	23%	26%	17%
Crescimento anual total de alunos	6%	11%	12%	72%	0%	15%	0%	6%

Fonte: elaborada pelo autor a partir de dados extraídos do *site* da Ânima (2019)

Em 2011, no grupo Ânima, havia 37 mil alunos, em 2018 esse número atingiu 97 mil, um acréscimo de 60 mil alunos, representando um aumento de 162%. A taxa de crescimento anual média atingiu em 15%. Crescimento devido principalmente às aquisições efetuadas no período. Em 2014 houve a aquisição da São Judas, um dos principais motivos do expressivo crescimento em 2014, adicionando por volta de 29 mil alunos.

[65] Em 2014, foi criada a regra que exigia a nota mínima para quem quisesse entrar no programa: os alunos passaram a ter de obter ao menos 450 pontos no ENEM e não podiam zerar a nota de redação. A taxa de juros aumentou de 3,4% para 6,5%. Novos financiamentos somente podem ser contratados por estudantes cuja família tenha renda familiar *per capita* de 2,5 salários mínimos. Houve restrições com relação à qualidade do ensino: no caso de limitações de vagas, os cursos com nota 4 e 5 no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) – as duas maiores – começaram a ter prioridade para obtenção de novos financiamentos, assim como os no Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País.

No que se refere aos alunos do FIES, havia 6 mil em 2011 e em 2018 esse número atingiu 16 mil, um acréscimo de 10 mil alunos, que representou um amento de 167%. A taxa de crescimento anual média ficou em 15%. Cabe notar que os anos de 2013 a 2015 foram o ápice da penetração do programa FIES, chegando a 36 mil em 2014.

Antes de analisar a evolução dos indicadores de desempenho de resultados convém explicitar os indicadores utilizados. A receita bruta ou faturamento diz respeito ao produto da venda de bens e serviços. Em outras palavras, pode-se afirmar que a receita bruta é a receita total decorrente das atividades-fim da organização, isto é, das atividades para as quais a empresa foi constituída, segundo seus estatutos ou contrato social. No caso das instituições de ensino superior, a receita bruta corresponde à receita líquida adicionada pelas gratuidades, dado que as gratuidades servem de base para os benefícios fiscais do FIES e PROUNI.

O *EBITDA* é a sigla de *Earnings Before Interest, Taxes, Depreciation and Amortization,* que significa lucros antes de juros, impostos, depreciação e amortização, em português. O *EBITDA* é um indicador financeiro que representa quanto uma empresa gera de recursos por meio de suas atividades operacionais, sem contar imposto de renda, contribuição social sobre o lucro e outros efeitos financeiros. O *EBITDA* é importante para os acionistas e gestores de empresas, pois, fornece a possibilidade de analisar não apenas o resultado da organização, mas o processo como um todo. Esse indicador é bastante utilizado no mercado de ações. O *EBITDA* é utilizado essencialmente para analisar o desempenho das organizações, pois, ele é capaz de medir a produtividade e a eficiência da empresa, um ponto que é essencial para o investidor. O termo é muito utilizado por analistas financeiros em análise de demonstrações contábeis de empresas de capital aberto.

A margem *EBITDA* é uma métrica de lucratividade operacional que as empresas apresentam como uma porcentagem da receita líquida de suas vendas. Ela é calculada por meio da divisão do *EBITDA* pela receita líquida de uma companhia. Como o *EBITDA* retira todas as variáveis anteriormente citadas, pode-se afirmar que o resultado de margem *EBITDA* fornece para um investidor ou empresário, uma visão clara da lucratividade operacional do seu negócio.

No caso específico das empresas educacionais, calcula-se também o *EBITDA*/aluno, demonstrando o valor gerado de recursos por aluno.

A Tabela 09 apresenta os dados dos indicadores selecionados para análise do desempenho econômico-financeiro da Ânima.

Tabela 09 – Ânima: evolução dos indicadores de desempenho de resultados no período de 2011 a 2018

Discriminação	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Receita bruta - R$ milhões	410	477	602	945	1.180	1.038	1.299	1.843
EBITDA - R$ milhões	4	57	65	164	167	154	177	170
Margem EBITDA	1%	14%	11%	21%	12%	16%	18%	16%
EBITDA/aluno - R$/aluno	108	1.390	1.413	2.076	2.114	1.692	1.939	1.753

Fonte: elaborada a partir de dados extraídos do *site* da Ânima (2019)

Em 2011, a Ânima obteve uma receita bruta de R$ 410 milhões, em 2018, a receita atingiu R$ 1,8 bilhão, um acréscimo de R$ 1,4 bilhão, representando um aumento de 350%. A taxa de crescimento anual média ficou em 24%.

O *EBITDA* da Ânima, em 2011, foi de R$ 4 milhões e alcançou R$ 170 milhões em 2018, crescimento 4.150% no período, com uma taxa de crescimento anual média de 71%. A margem *EBITDA* atingiu o patamar de 21% em 2014, caindo a 16% em 2018. Por seu turno, o *EBITDA*/aluno passou de R$ 108 por aluno para R$ 1.753 por aluno em 2018, um crescimento de 1.523% no período, atingindo o ápice em 2014, com R$ 2.076 por aluno. A taxa de crescimento anual média atingiu 49%.

A seguir é apresentada a Tabela 10 com os dados do Grupo Ser Educacional para análise.

Tabela 10 – Grupo Ser Educacional: evolução do número de alunos no período de 2011 a 2018

Discriminação	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
N.º total de alunos (milhares)	41	56	99	129	140	148	152	150
Presenciais	41	56	99	127	137	141	140	132
Fies	3	16	31	48	56	59	56	40
EaD				2	3	7	12	18
Proporção presenciais	100%	100%	100%	98%	98%	95%	92%	88%
Proporção EaD	0%	0%	0%	2%	2%	5%	8%	12%
Penetração Fies/Total alunos presenciai	7%	29%	31%	38%	41%	42%	40%	30%
Crescimento anual total de alunos	24%	37%	77%	30%	9%	6%	3%	-1%

Fonte: elaborada pelo autor a partir de dados extraídos do *site* do Grupo Ser Educacional (2019)

Analisando os dados do Grupo Ser Educacional, observa-se que, em 2011, havia 41 mil alunos, em 2018, esse número atingiu 150 mil, um acréscimo de 109 mil alunos, representando um aumento de 266%. A taxa de crescimento anual média atingiu 20%. O crescimento foi decorrente principalmente das aquisições realizadas no período.

Com relação aos alunos do FIES, havia 3 mil em 2011 e, em 2018, esse número atingiu 40 mil, um acréscimo de 37 mil alunos, que representou um aumento significativo de 1.233%.

A taxa de crescimento anual média ficou em 45%. Em 2016, o número de alunos do FIES alcançou 59 mil, maior patamar do período analisado.

O número de alunos do segmento de EaD no Grupo Ser Educacional saiu de 2 mil em 2014 e chegou a 18 mil em 2018, um acréscimo de 16 mil alunos, 800% a mais em relação a 2014, com uma taxa de crescimento anual média de 73%. No mesmo período o número de alunos presenciais aumentou de 127 mil para 132 mil, um aumento de apenas 4%.

Esse cenário de crescimento de alunos do Grupo Ser Educacional, principalmente por meio da EaD, é representativo do que vem ocorrendo no Brasil. Em 2007, 85% das matrículas eram presenciais e apenas 15% eram na EaD; em 2019, a presença de ingressantes EaD já correspondia a 40% do total do número de ingressos em curso de graduação. E tudo leva a crer que, nos próximos dez anos, a contribuição da EaD para a expansão do ensino superior no país será ainda maior. A Tabela 11 mostra os dados dos indicadores de desempenho econômico-financeiro do Grupo Ser Educacional.

Tabela 11 – Grupo Ser Educacional: evolução dos indicadores de desempenho de resultados no período de 2011 a 2018

Discriminação	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Receita bruta - R$ milhões	294	422	642	917	1.228	1.426	1.641	1.848
EBITDA - R$ milhões	77	116	190	289	287	354	332	320
Margem EBITDA	31%	32%	34%	36%	28%	32%	27%	25%
EBITDA/aluno - R$/aluno	1.878	2.071	1.919	2.240	2.050	2.392	2.184	2.133

Fonte: elaborada pelo autor a partir de dados extraídos do *site* do Grupo Ser Educacional (2019)

A receita bruta, em 2011, atingiu R$ 294 milhões e, em 2018, R$ 1,8 bilhão, um aumento importante de R$ 1,6 bilhão, representando um acréscimo de 529%. No período de 2011 a 2018, a taxa de crescimento anual média atingiu 30%.

Em 2011, o *EBITDA* ficou em R$ 77 milhões, em 2018, alcançou R$ 320 milhões, um aumento de R$ 243 milhões, significando 316% a mais do que em 2011. A taxa de crescimento anual média atingiu 23%. A margem *EBITDA* atingiu o patamar de 36% em 2014, caindo a 25% em 2018. O valor gerado por aluno, *EBITDA*/aluno, em 2016, atingiu o valor máximo de R$ 2.392, 27% superior ao valor obtido em 2011.

A Tabela 12 apresenta os dados da Estácio para análise.

Tabela12 – Estácio: evolução do número de alunos no período de 2011 a 2018

Discriminação	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
N.º total de alunos (milhares)	240	272	316	438	503	508	516	518
Presenciais	201	223	255	315	370	362	345	315
Fies	15	41	76	123	136	116	92	65
EaD	39	49	61	123	133	146	171	203
Proporção presenciais	84%	82%	81%	72%	74%	71%	67%	61%
Proporção EaD	16%	18%	19%	28%	26%	29%	33%	39%
Penetração Fies/Total alunos presenciais	7%	18%	30%	39%	37%	32%	27%	21%
Crescimento anual total de alunos	14%	13%	16%	39%	15%	1%	2%	0%

Fonte: elaborada pelo autor a partir de dados extraídos do *site* da Estácio (2019)

Analisando os dados da Estácio, observa-se que em 2011 havia 240 mil alunos, em 2018, esse número atingiu 518 mil, um acréscimo de 278 mil alunos, representando um aumento de 116%. A taxa de crescimento anual média ficou em 12%. O crescimento foi decorrente fundamentalmente das aquisições realizadas no período.

No que diz respeito aos alunos do FIES, havia 15 mil em 2011 e, em 2018, esse número atingiu 65 mil, um acréscimo de 50 mil alunos, que representou um amento de 333%. A taxa de crescimento anual média atingiu 23%. Em 2015, o número de alunos do FIES alcançou 136 mil, o maior nível do período em análise.

As operações de aquisições da Estácio propiciaram um aumento significativo de alunos presenciais e EaD. Em 2011, havia 39 mil alunos no segmento de EaD, em 2018 esse número chegou a 203 mil, um acréscimo de 164 mil alunos, crescimento expressivo de 421%. A taxa de crescimento anual média no período de 2011 a 2018 ficou em 27%.

A Tabela 13 mostra os dados dos indicadores de desempenho econômico-financeiro da Estácio.

Tabela 13 – Estácio: evolução dos indicadores de desempenho de resultados no período de 2011 a 2018

Discriminação	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Receita bruta - R$ milhões	2.187	2.516	2.986	3.860	4.503	4.804	5.411	5.784
EBITDA - R$ milhões	167	269	383	607	711	652	738	967
Margem EBITDA	11%	15%	19%	22%	23%	21%	22%	27%
EBITDA/aluno - R$/aluno	696	989	1.212	1.386	1.414	1.283	1.430	1.867

Fonte: elaborada pelo autor a partir de dados extraídos do *site* da Estácio (2019)

A receita bruta da Estácio, em 2011, atingiu R$ 2,2 bilhões e em 2018 R$ 5,8 bilhões, um aumento significativo de R$ 3,6 bilhões, representando um acréscimo de 164%. A taxa de

crescimento anual média no período de 2011 a 2018 atingiu 15%. O crescimento foi motivado principalmente pelas aquisições feitas no período analisado.

Em 2011, o *EBITDA* ficou em R$ 167 milhões, em 2018 alcançou R$ 967 milhões, um acréscimo de R$ 800 milhões, significando 479% a mais do que em 2011. A taxa de crescimento anual média ficou em 29%. A margem *EBITDA* atingiu o patamar de 27% em 2018. Em 2011, o valor gerado por aluno (*EBITDA*/aluno) ficou em R$ 696 por aluno, já em 2018 esse valor foi de R$ 1.867 por aluno, um aumento de 168% no período, com uma taxa de crescimento anual média de 15%.

Finalizando a análise econômico-financeira, apresento, na Tabela 14, os dados da Kroton.

Tabela 14 – Kroton: evolução do número de alunos no período de 2011 a 2018

Discriminação	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
N.º total de alunos (milhares)	253	411	518	987	1.024	909	876	856
Presenciais	115	170	197	440	450	428	375	365
Fies	20	59	87	259	238	191	145	91
EaD	138	241	321	547	574	481	501	491
Proporção presenciais	45%	41%	38%	45%	44%	47%	43%	43%
Proporção EaD	55%	59%	62%	55%	56%	53%	57%	57%
Penetração Fies/Total alunos presenciais	17%	35%	44%	59%	53%	45%	39%	25%
Crescimento anual total de alunos	195%	62%	26%	91%	4%	-11%	-4%	-2%

Fonte: elaborada pelo autor a partir de dados extraídos do *site* da Kroton (2019)

Analisando os dados da Kroton, observa-se que, em 2011, havia 253 mil alunos, em 2018, esse número atingiu 856 mil, um acréscimo de 603 mil alunos, representando um aumento de 238%. A taxa de crescimento anual média atingiu 19%. O crescimento foi decorrente fundamentalmente das aquisições realizadas no período, principalmente, em 2013, pela fusão com a Anhanguera, incorporada na operação em 2014.

No que diz respeito aos alunos do FIES, havia 20 mil em 2011 e, em 2018, esse número atingiu 91 mil, um acréscimo de 71 mil alunos, que representou um amento de 355%. A taxa de crescimento anual média ficou em 24%. Em 2014, o número de alunos do FIES alcançou 259 mil, maior patamar do período em análise, representando expressivos 59% do total de estudantes presenciais.

Em 2011, havia 138 mil alunos no segmento de EaD, em 2018, esse número chegou a 491 mil, um acréscimo de 353 mil alunos, crescimento de 256%. No período de 2011 a 2018, a taxa de crescimento anual média ficou em 20%.

A Tabela 15 mostra os dados dos indicadores de desempenho econômico-financeiro da Kroton.

Tabela 15 – Kroton: evolução dos indicadores de desempenho de resultados no período de 2011 a 2018

Discriminação	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Receita bruta - R$ milhões	1.123	2.025	2.744	5.027	6.597	6.733	7.152	7.307
EBITDA - R$ milhões	111	423	808	1.471	1.963	2.300	2.450	2.301
Margem EBITDA	10%	25%	35%	36%	38%	44%	44%	42%
EBITDA/aluno - R$/aluno	439	1.029	1.560	1.490	1.917	2.531	2.797	2.688

Fonte: elaborada pelo autor a partir de dados extraídos do *site* da Kroton (2019)

A receita bruta da Kroton, em 2011, atingiu R$ 1,1 bilhão e, em 2018, R$ 7,3 bilhões, um aumento significativo de R$ 6,2 bilhões, representando um acréscimo de 551%. No período de 2011 a 2018, houve uma taxa de crescimento anual média de 31%. O aumento foi motivado pelas aquisições realizadas no período, principalmente em 2013 pela fusão com a Anhanguera, incorporada na operação em 2014.

Em 2011, o *EBITDA* ficou em R$ 111 milhões, em 2018 alcançou R$ 2,3 bilhões, um acréscimo de R$ 2,2 bilhões, significando 1973% a mais do que em 2011. No período de 2011 a 2018 houve uma taxa de crescimento anual média de 54%. A margem *EBITDA* atingiu o patamar de 44% em 2016. Em 2018 o *EBITDA*/aluno atingiu R$ 2.688, 512% superior ao valor obtido em 2011.

Importante relatar que no Jornal Valor Econômico que apresenta anualmente as 1.000 maiores empresas do Brasil, classificando de acordo com a receita líquida, lucro líquido e *EBITDA*, em 2018, entre as 1.000, a Kroton ficou em 105º; a Estácio em 189º; a Ser Educacional em 462º e a Ânima em 513º.

Convém destacar o montante de dividendos[66] pago aos acionistas dos quatro grupos econômicos que participam do oligopólio da educação superior brasileira. Conforme informado pelo *site* das empresas, no período de 2011 a 2018 os acionistas da Kroton, da Ânima, da Ser Educacional e da Estácio receberam R$ 3,5 bilhões a título de dividendos.

Em pesquisa que realizei para esta tese foi possível constatar que apenas o Brasil e a Estônia, pequeno país báltico, não tributam dividendos. No mundo as alíquotas variam de 6,9%, na Nova Zelândia, a 44% na França. A média dos países chega a 25%. Portanto, grosso modo,

[66] Dividendo é a parcela do lucro líquido auferido pelas empresas ao final do exercício social que é distribuída, em espécie, aos seus acionistas proporcionalmente à quantidade de ações possuídas.

pode-se inferir que se o Brasil tributasse dividendos pela alíquota média mundial, os quatro grupos teriam recolhido aos cofres públicos aproximadamente R$ 866 milhões no período[67].

Por outro lado, verificando a demonstração do valor adicionado[68] do exercício de 2018 dos quatro grupos econômicos em referência identifica-se que do total do valor adicionado distribuído de R$ 8,5 bilhões, apenas R$ 640 milhões foram impostos, taxas e contribuições recolhidos aos cofres públicos, representando 7,5% do total distribuído. Comparando com outras empresas, por exemplo, do setor de serviços (bancos), a parcela da distribuição do valor adicionado ao governo chega a 24%. Essa diferença é consequência da dispensa de tributos por aderirem ao PROUNI. As instituições que aderem ao PROUNI estão isentas de recolherem os seguintes impostos[69]: Imposto de Renda: 25% sobre o lucro; Contribuição Social Sobre Lucro Líquido: 9% sobre o lucro; Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social: 7,6% sobre a receita; Programa de Integração Social: 1,65% sobre a receita. Na continuação deste trabalho destaco as bases das políticas educacionais que levaram ao privatismo da educação superior no Brasil.

[67] O Brasil está entre os países que mais taxam a população pobre do país. Isso acontece porque a carga tributária brasileira está concentrada nos impostos indiretos, que consistem em taxas sobre o consumo inseridas nos preços de toda e qualquer mercadoria. Ou seja, os pobres pagam proporcionalmente à sua renda e ao seu patrimônio, muito mais impostos do que os ricos, quanto menor o salário, proporcionalmente, maior é a carga tributária, maior é o montante despendido do salário do trabalhador para pagar tributos. Segundo dados levantados pela Associação Nacional de Auditores Fiscais da Receita Federal (ANFIP) e pela Federação Nacional do Fisco Estadual e Distrital (FENAFISCO), 50% dos impostos do país são recolhidos dessa forma. Em países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que reúne as nações mais desenvolvidas do mundo, a tributação sobre o consumo é, em média, de 32%. Acrescenta-se que além de aprofundar a desigualdade socioeconômica, os impostos indiretos também sobrecarregam empresas devido a taxas como o Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI). Quando um produto brasileiro compete com outra mercadoria estrangeira, isenta de tributos, o imposto indireto sobre o produto se torna uma desvantagem, um gasto a mais. Justamente por isso, os setores também possuem interesse em diminuir os impostos indiretos, o problema é que isso precisaria ser compensado por impostos diretos sobre a renda e sobre o patrimônio. E nesse ponto, há rejeição das elites econômicas que não querem pagar impostos diretos sobre a renda e riqueza. O Brasil também segue na contramão dos países desenvolvidos com relação à tributação da renda e patrimônio, que corresponde, em média, a 25% do total de sua carga tributária. Já nas nações da OCDE, a arrecadação sobre renda e patrimônio corresponde a 39% do total de impostos cobrados. No caso do Brasil, se essa riqueza vai para as mãos das pessoas mais ricas e não é tributada, elas concentram cada vez mais riqueza. A capacidade delas em concentrar é muito maior do que a dos mais pobres. Se não há intervenção do Estado por meio de uma tributação e a devolução dessa tributação em políticas públicas preferencialmente universais, há um aumento da desigualdade.

[68] A demonstração do valor adicionado objetiva evidenciar os benefícios proporcionados em prol da comunidade como um todo. Informa quanto a empresa adicionou, no período, aos recursos adquiridos de terceiros e como distribuiu esse valor adicionado entre a remuneração da mão de obra e do uso de capital de terceiros (juros e alugueis), impostos pagos ao governo, remuneração do capital próprio (juros sobre ele, dividendos e lucros retidos) (RIBEIRO, 2008, p. 16).

[69] A isenção recai sobre o valor da receita auferida, em decorrência da realização de atividades de ensino superior, proveniente de cursos de graduação ou cursos sequenciais de formação específica.

5 FUNDAMENTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ADOTADAS PELO BRASIL

Uma vez tendo analisado a evolução recente (1995 a 2018) da educação superior no Brasil, destacando o financiamento da educação superior e as estratégias privatistas assim como o desempenho econômico-financeiro dos quatro maiores grupos do setor de educação superior no Brasil, no período de 2011 a 2018, cabe indagar, a fim de reflexão, quais os fundamentos das políticas educacionais que levaram a educação superior no Brasil a essa condição?

As políticas educacionais na América Latina e particularmente no Brasil, a partir da década de 1980, foram adotadas de acordo com as orientações do Banco Mundial que, entre outras medidas, prescreve uma orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação.

Esclarecedor nesse ponto é o relatório do Banco Mundial de 2002 citado por Santos (2005) onde se assume que o Brasil não aumentará os recursos públicos na universidade e que, por isso, a solução está na ampliação do mercado universitário, combinada com a redução dos custos por aluno.

É fundamental destacar que, como demonstrado anteriormente, alterações substantivas foram efetivadas na educação superior no Brasil na esteira dos preceitos preconizados pelo Banco Mundial. No documento "*La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiência*" (BANCO MUNDIAL, 1994), é apresentada uma análise sumária das razões da crise da educação superior nos países em desenvolvimento, encabeçadas pelos limitados e mal utilizados recursos públicos e a introdução de quatro orientações-chave para a reforma da educação superior, conforme sintetizadas por Sguissardi (2000):

> No caso da primeira, argumenta-se que o modelo tradicional das universidades europeias de pesquisa seria custoso e pouco adequado às necessidades dos países em desenvolvimento. Solução: maior diferenciação institucional, com a criação de instituições não-universitárias de diversos tipos: colégios politécnicos, institutos profissionais e técnicos de ciclos curtos, *Community colleges* (com dois anos de ensino acadêmico ou profissional), além de ensino a Distância. Deveriam ser privadas. A segunda orientação, diversificação das fontes de financiamento das instituições estatais, defende a extinção da gratuidade dos estudos em IES públicas, em particular para os que possam auferir rendas consideravelmente maiores durante a vida como resultado de terem feito um curso superior; o financiamento do ensino superior pelos ex-alunos, por ajuda externa e de organismos de crédito; e as atividades que gerem recursos, tais como, cursos de curta duração, pesquisa contratada pela indústria e serviços de consultoria. A terceira orientação, redefinição da função do governo no ensino superior, sugere profundas mudanças na relação do governo com as IES, que deve contar com a maior participação da iniciativa privada (...) em resumo, que o governo empregue o efeito multiplicador dos recursos públicos e garanta uma maior autonomia das IES públicas, a ele devendo estar reservado muito menos o suporte financeiro que o poder de controle, via

> fiscalização e avaliação. A quarta orientação, prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade, reserva para o governo o credenciamento, a fiscalização e a avaliação das IES, além da distribuição dos recursos estatais, sob critérios de desempenho (SGUISSARDI, 2000, pp. 6-7).

Pelo exposto ao longo deste segmento constata-se que o Brasil, na agenda das políticas educacionais para a educação superior, é um parceiro e fiel depositário das exigências do Banco Mundial.

Sobre a posição do Banco Mundial na área da educação, Santos (2005) assevera que talvez seja a das mais ideológicas que a entidade tem assumido:

> A inculcação ideológica serve-se de análises sistematicamente enviesadas contra a educação pública para demonstrar que a educação é potencialmente uma mercadoria como qualquer outra e que a sua conversão em mercadoria educacional decorre da dupla constatação da superioridade do capitalismo, enquanto organizador de relações sociais, e da superioridade dos princípios da economia neoliberal para potenciar as potencialidades do capitalismo através da privatização, desregulação, mercadorização e globalização (SANTOS, 2005, pp. 149-150).

Pode-se averiguar essa posição ideológica por meio das concepções que fundamentam as políticas propostas pelo Banco Mundial para a educação: 1) na defesa da descentralização dos sistemas (ênfase no localismo, desarticulação de setores organizados etc.); 2) no desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível; 3) na realocação dos recursos públicos para a educação básica; 4) na ênfase à avaliação e à eficiência, induzindo as instituições à concorrência; 5) na implementação de programas compensatórios (programas de saúde e nutrição, por exemplo), onde se fizerem necessários; 6) na capacitação docente em programas paliativos de formação em serviço, dentre outras orientações.

Em complemento às orientações do Banco Mundial incluem-se as recomendações internacionais do Consenso de Washington[70], como descrito por Saviani (2018, p. 293):

[70] Reunião ocorrida em novembro de 1989, que contou com a presença de funcionários do governo estadunidense, dos organismos internacionais ali sediados – Banco Mundial e FMI – especializados em assuntos latino-americanos, além de intelectuais, e que, segundo Fiori (1996), tinha por objetivo discutir as reformas necessárias para que a América Latina saísse da década que alguns chamaram de perdida, da estagnação, da inflação, da recessão e da dívida externa e retomasse o caminho do crescimento, do aumento da riqueza, do desenvolvimento e da igualdade. O Consenso de Washington foi formado a partir da crise do consenso keynesiano (Hicks, 1974) e (Bleaney, 1985) e da correspondente crise da teoria do desenvolvimento econômico elaborada nos anos 1940 e 1950 (Hirschman, 1981). Por outro lado, essa perspectiva foi influenciada pelo surgimento e afirmação como tendência dominante, de uma nova direita, neoliberal, a partir das contribuições da escola austríaca (Hayek, Von Mises), dos monetaristas (Friedman, Phelps, Johnson), dos novos clássicos relacionados com as expectativas racionais (Lucas e Sargent) e da escola da escolha pública (Buchanan, Olson, Tullock, Niskanen). Essas visões teóricas, temperadas por certo grau de pragmatismo, próprio dos economistas que trabalhavam nas grandes burocracias internacionais, foi partilhada pelas agências multilaterais em Washington, pelos ministérios das

> No que se refere à América Latina o consenso implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária, visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram que ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos. Nesse novo contexto as medidas de política educacional vão ser marcadas por uma espécie de neoconservadorismo. Diante do mote do "Estado mínimo" passa-se a considerar a chamada "decadência da escola pública" como resultado da incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso advoga-se, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (SAVIANI, 2018, p. 293).

Complementando as orientações do Banco Mundial tem-se a inserção da educação na Agenda do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (*GATS – General Agreementon Trade in Services*), da Organização Mundial do Comércio (OMC), em 1996, quando propõe a desregulamentação dos serviços educacionais, especialmente a do nível superior, transformando a educação em uma prestação de serviço. Essa tese, de educação como serviço, foi reforçada pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)*, em 1998, durante a Conferência Mundial sobre a Educação Superior, em Paris, que reafirmava o ensino superior como um bem privado, confirmando a concepção da educação como uma mercadoria (RUAS, 2015).

Sobre a inserção da educação na Agenda do GATS, Santos (2005) aponta que, desde 2000, a transnacionalização neoliberal da universidade ocorre sob a égide da OMC no âmbito

---

finanças dos países do G-7 e pelos presidentes dos 20 maiores bancos internacionais constantemente ouvidos em Washington. Esta abordagem dominante em Washington exerceu poderosa influência sobre os governos e as elites da América Latina. Williamson, um proeminente economista do *Institute for Internationak Economics*, escreveu um artigo que serviu de base para um seminário internacional em 1989 e para a publicação de um livro em 1990, no qual definiu o que chamou de o "consenso de Washington". O "consenso de Washington" é constituído de dez reformas: 1) disciplina fiscal visando eliminar o déficit público; 2) mudança das prioridades em relação às despesas públicas, eliminando subsídios; 3) reforma tributária, aumentando os impostos se isso for inevitável, mas "a base tributária deveria ser ampla e as taxas marginais deveriam ser moderadas"; 4) as taxas de juros deveriam ser determinadas pelo mercado e positivas; 5) a taxa de câmbio deveria ser também determinada pelo mercado, garantindo-se ao mesmo tempo que fosse competitiva; 6) o comércio deveria ser liberalizado e orientado para o exterior; 7) os investimentos diretos não deveriam sofrer restrições; 8) as empresas públicas deveriam ser privatizadas; 9) as atividades econômicas deveriam ser desreguladas; 10) o direito de propriedade deve ser tornado seguro. Note-se que as cinco primeiras reformas poderiam ser resumidas em uma: promover a estabilização da economia por meio do ajuste fiscal e da adoção de políticas econômicas ortodoxas em que o mercado desempenhe o papel fundamental. As cinco restantes são formas diferentes de afirmar que o Estado deveria ser fortemente reduzido. O Consenso de Washington sofreu inúmeras críticas no período. Um dos maiores críticos foi Stiglitz (2003). Os governos de Margaret Thatcher, na Inglaterra, que governou entre 1979 e 1990, de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, cujo governo se estendeu de 1981 a 1989 e de Helmut Kohl, que governou a Alemanha entre 1982 e 1998, representavam a posição conservadora nos respectivos países e se instauraram sob o signo do ultra liberalismo de Hayek e do monetarismo de Milton Friedman, cujo prestígio na década de 1970 pode ser aferido pela obtenção do prêmio Nobel de economia em 1974 e 1976, respectivamente (SAVIANI, 2018).

do GATS. A educação é um dos doze serviços abrangidos por este acordo e o objetivo é promover a liberalização do comércio de serviços através da eliminação, progressiva e sistemática, das barreiras comerciais. Os seus defensores veem nele a oportunidade para se ampliar e diversificar a oferta de educação e os modos de transmiti-la de tal modo que se torna possível combinar ganho econômico com maior acesso à universidade. Esta oportunidade baseia-se nas seguintes condições: a) forte crescimento do mercado educacional nos últimos anos, um crescimento apenas travado pelas barreiras nacionais; b) difusão de meios eletrônicos de ensino e aprendizagem; c) necessidades de mão de obra qualificada que não estão atendidas; d) aumento da mobilidade de estudantes, docentes e programas; e) incapacidade financeira de os governos satisfazerem a crescente procura de educação superior.

É este potencial de mercado que o GATS visa realizar mediante a eliminação das barreiras ao comércio nesta área.

Acrescenta-se que a expansão da educação superior brasileira por meio da iniciativa privada reflete as proposições, ainda que parciais, da Declaração de Bolonha, uma vez que esta declaração é um esforço para reformar o cenário educacional europeu visando aumentar a competitividade no sistema europeu de educação superior. A seguir discorro sobre a relação da Declaração de Bolonha e a educação superior do Brasil.

Em 19 de junho de 1999, na cidade Bolonha (Itália), 29 Ministros da Educação de países europeus assinaram a Declaração de Bolonha, um documento que trata das mudanças nas políticas da educação superior dos países europeus, que reconhece a importância da educação para o desenvolvimento das nações e da comunidade europeia.

No documento, os ministros afirmam que o rumo foi traçado na direção certa e com um objetivo significativo de aumentar a competitividade no sistema europeu de educação superior, pois, a vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem ser medidas por meio da atração que a sua cultura tem por outros países. Dessa maneira, o espaço europeu da educação superior deveria, a curto prazo, levar em consideração os seguintes princípios:

> 1) Adotar um sistema com graus acadêmicos de fácil equivalência, sendo uma das estratégias o Suplemento ao Diploma a fim de promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade do Sistema Europeu do Ensino Superior.
> 2) Adotar um sistema de ensino com duas instâncias: graduação e pós-graduação. A duração da primeira seria de três anos, constituindo-se como condição de acesso à segunda e habilitando para o ingresso no mercado de trabalho. A segunda consistiria nos estudos de mestrado e doutorado, como já acontecia em muitos países europeus.
> 3) Criar um sistema de créditos como estratégia para potencializar a mobilidade de estudantes, tornando-a o mais livre possível.

> 4) Incentivar a mobilidade por etapas no exercício útil que é a livre circulação, com atenção especial aos estudantes e professores. Em relação aos estudantes o objetivo é garantir o acesso a oportunidades de estudos, estágios e serviços a eles relacionados; em relação aos professores, pesquisadores e pessoal administrativo o objetivo era oportunizar o reconhecimento e valorização dos períodos dedicados a ações Europeias de pesquisa, docência e formação.
> 5) Incentivar à cooperação Europeia na busca pela garantia da qualidade com o objetivo de desenvolver critérios e metodologias comparáveis.
> 6) Promover as necessárias dimensões no ensino superior Europeu em relação ao desenvolvimento curricular, cooperação interinstitucional, projetos de circulação de pessoas, programas integrados de estudo, de estágio e de investigação (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

Como pode-se observar pelo exposto anteriormente, no Brasil, as universidades com uma tênue expansão, continuam, em sua maioria, públicas e as faculdades e centros universitários tiveram um magnífico crescimento por meio, principalmente, da iniciativa privada. Concretamente, esse cenário reflete o resultado de políticas públicas econômicas e educacionais nacionais, combinadas com as políticas educacionais e econômicas internacionais. Esse cenário de expansão centrado no ensino reflete alguns princípios da Declaração de Bolonha de 1999.

No que tange à educação superior pública, em 2007 o governo federal instituiu, por meio do já referido Decreto 6.096/2007, o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que teve por objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior através da expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. As universidades federais, em seus planos, tiveram de apresentar propostas de revisão de sua estrutura acadêmico-curricular por meio da reorganização dos cursos de graduação, implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitasse a construção de itinerários formativos, além da promoção de mobilidade estudantil (BRASIL, 2007).

Na proposta do REUNI não se encontra referência direta à Declaração de Bolonha, mas, em 2011, o MEC[71] publicou documento com o título “Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares das Universidades Federais”, propondo a implantação do regime de ciclos na educação superior brasileira sob a alegação de ampliar as opções de formação no interior das instituições universitárias (BRASIL, 2011). No mencionado documento, admite-se que as referências para a adoção do regime de ciclos nas universidades brasileiras inspiraram-se “na organização da formação superior proposta por Anísio Teixeira para a concepção da Universidade de Brasília, no início da década de 1960, no Processo de

[71] Tendo por ministro Fernando Haddad.

Bolonha e nos *colleges estadunidenses*" (BRASIL, 2011). Dessa forma, fica estabelecido, oficialmente, a influência do processo europeu na reconfiguração da universidade brasileira.

Outro movimento na esfera federal é o programa Universidade Nova, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), alinhado com as bases da Declaração de Bolonha. Sua organização apresenta dois ciclos: um primeiro, de formação geral, estruturado em torno de Bacharelados Interdisciplinares e o segundo, voltado para a formação acadêmica e profissional.

Foram criadas universidades com perfil transnacional, como a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Universidade Federal da Integração Amazônica (UNIAM).

A UNILAB e UNILA são semelhantes no que diz respeito à ênfase na equivalência curricular, no reconhecimento mútuo de títulos e diplomas e na mobilidade acadêmica entre os respectivos países contemplados. A UNIAM prevê um sistema de três ciclos de formação (ciclo básico de estudos amazônicos, segundo ciclo de graduação profissional e terceiro ciclo em nível de pós-graduação *stricto sensu*) e oferece a possibilidade de várias certificações por etapas, da forma que orienta o REUNI.

Apesar das claras diferenças entre a elaboração do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)[72] e os referenciais de Avaliação de Bolonha, este primeiro Sistema de avaliação e garantia de qualidade está em consonância com Bolonha. Visto que o delineamento estrutural de ambos, pauta uma distinção entre os processos de avaliação e de regulação, uma organização *top-down* com implementação ao nível institucional e um movimento de interação constante entre autoavaliação e avaliação externa (WIELEWICKI; OLIVEIRA, 2010).

CONCLUSÃO

Ao final da apresentação do percurso trilhado pelo privatismo da educação superior brasileira, principalmente no período de 1995 a 2018, algumas conclusões nos parecem possíveis.

Embasado pela política neoliberal que se define pela eliminação de direitos econômicos, sociais e políticos garantidos pelo poder público em proveito dos interesses privados,

[72] A questão da avaliação institucional será tratada na Parte III desta tese.

transformando-os em serviços definidos pela lógica do mercado, no que tange à educação superior, os governos das últimas décadas contribuíram, de forma decisiva, para a expansão da mercantilização do ensino superior, por meio de forte indução de atividades no âmbito estatal, através do Crédito Educativo, alterado para o FIES; dos empréstimos e financiamentos à taxa baixa de juros por instituições bancárias, como é o caso do BNDES; e do PROUNI.

Ademais, a promulgação da LDB/1996, com as reformas nos marcos normativos legais e infralegais propiciaram um ambiente de negócios favorável à expansão do ensino superior privado concedendo maior autonomia para a abertura de polos de apoio para os cursos de EaD, reordenamento dos tipos de instituições de educação superior, com consequentes modificações nos graus de autonomia para a abertura de novos cursos e turmas, bem como as modificações nas avaliações, autorizações e transferências.

Antes da LDB/1996, na Constituição Federal de 1988, a participação da iniciativa privada no processo educacional em todos os níveis foi reconhecida, o que contribuiu assim para o crescimento da educação superior privada no país.

Por meio da pesquisa bibliográfica aqui apresentada, é possível perceber que o Banco Mundial cumpriu papel destacado na definição do conteúdo das políticas educacionais para o ensino superior durante os governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva, que ampliaram a abertura econômica ao capital privado através da expansão das instituições privadas e mantendo um padrão de financiamento público deste nível de ensino que não onerasse o Estado. Essa intervenção do Banco Mundial isentou o Estado do papel de único financiador da educação, seguindo com isso duas das orientações do Consenso de Washington: a de minimização do Estado e a de fortalecimento da iniciativa privada.

Mayall e Albrecht (2013) apresentam, no relatório sobre o Censo da Educação Superior, de 2012, informações sobre a evolução de matrículas na educação superior no período de 2000 a 2012. As matrículas, em 2000, nas instituições de educação superior sem fins lucrativos eram de 1.433.058, em 2012 atingiram 2.601.821, um incremento de 82% no período. Nas instituições com fins lucrativos, em 2000, havia 324.578 matrículas, atingindo 2.558.445 em 2012, um crescimento significativo de 688%, o que demonstra a inequívoca opção do Brasil pela educação superior mercantilista. É curioso notar que o INEP deixou de divulgar as informações discriminadas relativas às instituições lucrativas e não lucrativas no censo da educação superior, o que impossibilita a análise quantitativa sobre o segmento empresarial.

Analisando os dados da educação superior do Brasil no período de 1995 a 2018, verifica-se que, em 1995, havia 894 instituições de ensino superior, sendo 684 privadas, representando 77% do total de instituições. Em 2018, havia 2.537 instituições de educação superior, sendo

2.238 privadas, representando 88% do total. Considerando-se o período de 1995 a 2018, houve um aumento de 4,634 milhões de matrículas no ensino superior brasileiro, sendo que somente no setor privado houve um aumento de 3,431 milhões de matrículas, 324% em relação a 1995, ou seja, as instituições privadas foram responsáveis por nada menos que 74% do acréscimo de matrículas verificado no período pesquisado.

Nesse crescimento privado da educação superior estão presentes as transações econômicas envolvendo as mantenedoras das instituições privadas de ensino superior, mediante a abertura de capitais na Bolsa de Valores, fusões e aquisições, associadas ao aumento de investimentos estrangeiros, à concentração e à desnacionalização do setor educacional.

O excelente desempenho econômico-financeiro do segmento privado de educação superior pode ser explicado por meio da análise da relação matrículas-categoria administrativa. Utilizando-se os dados coletados no ano de 2018, tem-se que 64% das matrículas em cursos presenciais nesse segmento estão nos centros universitários e nas faculdades, que representam 96% das instituições privadas, onde não há pesquisa, os professores, em sua maioria, têm contratos como horistas, e as salas de aula apresentam número excessivo de estudantes. Acrescenta-se a essa análise a EaD: as instituições privadas detêm 84% do total dos cursos e 92% das matrículas. Completa-se, assim, o raciocínio para a explicação dos excelentes resultados econômico-financeiros obtidos por essas instituições. Essa situação mostra a inversão de valores no Brasil: o que deveria ser um dever do Estado passou a ser um privilégio concedido pelo Estado aos capitalistas, para que se locupletem.

O quadro aqui traçado demonstra claramente a opção do Brasil em tratar a educação superior como mercadoria, não como uma mercadoria qualquer, mas uma mercadoria com outro caráter, mais complexo na dinâmica capitalista atual. Nessas empresas, por meio da abertura das suas ações na Bolsa de Valores, ocorre uma mudança no perfil dos investidores, pois, o acesso de milhares de pequenos investidores de varejo traz os parâmetros típicos do mercado acionário, os quais estão pautados nas expectativas baseadas nos resultados financeiros trimestrais das empresas. Ou seja, de curto prazo, atendendo assim a exigida maximização de valor ao acionista.

Para realizar essa entrega, os custos e despesas dessas empresas devem ser controlados a fim de viabilizar e manter um patamar baixo dos valores das mensalidades, como efeito tem-se uma “pasteurização” dos conteúdos didáticos e indicadores de qualidade educacional desanimadores. Ademais, a demissão de docentes com maior titularidade e/ou mais antigos,

conforme notícias recentes[73], para reduzir custos, traz impactos profundos na qualidade de ensino, já demonstrados em vários estudos sobre qualidade na educação.

A política neoliberal praticada pelos governos das últimas décadas criou o que chamo de "monstro" da educação superior privada com fins lucrativos: os doze grupos consolidadores.

Dentro de uma nova configuração de controle, o segmento da educação superior privada no Brasil vem, na última década, observando a criação de grandes companhias, com seus capitais abertos em bolsa e que conquistaram crescimentos impressionantes. São doze grupos consolidadores, que atingiram 44% na participação de mercado em 2015 e 36% na participação da receita do setor. Os crescimentos observados nessas companhias consolidadoras estão refletidos na velocidade com que elas colocaram suas estratégias de conquistas de novos mercados, ganhos de eficiência e resultados para os acionistas, conforme apurado em parte desta tese.

Esse "monstro" da educação superior privada é composto por: Kroton, Estácio, Unip, Laureate, Uninove, Ser Educacional, Ânima, Cruzeiro do Sul Educacional, Ilumno, Devry, Grupo Tiradentes e Unicesumar.

Entre esses doze grupos, há quatro empresas educacionais - Kroton, Ser Educacional, Estácio e Ânima - com ações em Bolsa de Valores que, em 2011, juntas, detinham 571 mil matrículas no ensino superior do Brasil, sendo 394 mil presenciais e 177 mil EaD (31% de 571 mil). Em 2018, as matrículas desse grupo atingiram 1,621 milhão, 908 mil presenciais, crescimento de 130% em relação ao ano de 2011 e 713 mil matrículas EaD (44% de 1,621 milhão), um aumento de 303%. Colaborou para este crescimento o FIES, pois, em 2011 havia 44 mil matrículas neste segmento nos quatro grupos, em 2018 as matrículas do FIES atingiram 212 mil, aumento de 382% em relação a 2011. Em 2014 foi o ápice das matrículas do FIES, um total de 466 mil matrículas, um acréscimo astronômico de 959% em relação ao ano de 2011.

A receita bruta dessas quatro empresas educacionais somou R$ 4,0 bilhões em 2011. Em 2018, a receita atingiu R$ 16,8 bilhões, um aumento de 318% no período. O *EBTIDA* (geração de caixa) das quatro empresas foi de R$ 359 milhões em 2011 para R$ 3,3 bilhões em 2018, um acréscimo estratosférico de 947%. O valor acumulado do *EBITDA* no período de 2011 a 2018 alcançou R$ 19,3 bilhões. O valor gerado de caixa por aluno (*EBITDA*/aluno) em

[73] Nova onda de demissão nas universidades privadas: as semanas de prova chegaram, e em véspera de feriado, a rede Laureate, um dos maiores grupos educacionais do mundo, articulou mais uma onda de corte de professores. A rede controla as universidades Anhembi-Morumbi, FMU E FIAM-FAAM, e anunciou nessa quarta-feira (19/6/2019) um novo pacote de demissões. Foram mais de 200 professores demitidos em São Paulo, segundo o sindicato dos professores de São Paulo (SINPROSP), como pode ser lido em https://falauniversidades.com.br/nova-onda-de-demissao-nas-universidades-privadas/ Portal terra.com.br (acesso em 29/06/2019).

2011 foi de R$ 629 e em 2018 atingiu R$ 2.318, um crescimento de 269%. Indicadores robustos que vários segmentos na economia brasileira gostariam de tê-los.

A contradição que emerge diz respeito ao Art. 205 da Constituição Federal de 1988: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Desse artigo, apreendemos que a educação é um direito de todos; a educação é dever do Estado; a educação é dever da família e a educação deve ser fomentada pela sociedade. Assim, a garantia da educação como direito de todos é realizada por meio do dever do Estado de ofertá-la. É incumbência do poder público o serviço educacional. Portanto, é obrigação do Estado ampliar os investimentos na rede pública de ensino superior a fim de extinguir as discrepâncias existentes entre grupos sociais, viabilizando o acesso de ensino de qualidade a todos os indivíduos; mas os governantes, escorados em alegações como o alto custo desses investimentos e o tempo necessário para proporcionar resultados efetivos na educação pública, criaram o FIES e o PROUNI como políticas inclusivas para reduzir as disparidades no acesso ao ensino superior a curto prazo. De 2009 a 2017 houve 3,9 milhões de matrículas PROUNI e 6,7 milhões de matrículas FIES.

Conclui-se que as políticas neoliberais adotadas pelo Brasil nas últimas décadas propiciaram as condições para o crescimento significativo das instituições privadas com fins lucrativos no ensino superior, com consequências concretas no sistema de educação superior e com possíveis impactos negativos no trabalho docente. Dessa forma, cabe questionar as implicações dessa realidade para o trabalho docente. Questão que será tratada na Parte III desta tese; antes, na Parte II, é conceituada a categoria trabalho.

PARTE II – CATEGORIA TRABALHO, TRABALHO DOCENTE E PRECARIZAÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO

Antes de analisar as implicações da realidade privatista e mercantil da educação superior no trabalho docente, é requisito a conceituação sobre a categoria trabalho.

Na Parte II desta tese, inicialmente, é apresentado o estatuto legal e as políticas do trabalho docente na educação superior; a identidade, os saberes e as competências do professor. Após, são expostos alguns aspectos da categoria trabalho e a pesquisa da precarização no mundo do trabalho.

1 TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ESTATUTO LEGAL E POLÍTICAS; IDENTIDADE, SABERES E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR

Conforme indica a LDB/1996, as Instituições de Educação Superior dividem-se em universidades, centros universitários e faculdades, e apenas as universidades devem desenvolver a articulação entre os eixos de ensino, pesquisa e extensão. A LDB/1996 determina que um terço do corpo docente das universidades, no mínimo, deve ter grau de formação de mestrado ou doutorado e que um terço do corpo docente deve atuar em regime de tempo integral. (BRASIL, 1996a).

No que concerne ao contexto legal para a formação do docente universitário, constata-se que o ensino superior brasileiro começou a ser regulamentado por meio da Lei 4.024/1961 (BRASIL, 1961), primeira Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, que definiu em seu Art. 69 que nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os cursos de graduação, de pós-graduação e de especialização. A referida lei não faz menção à formação do professor universitário (COIMBRA; FELÍCIO, 2015).

O Parecer n.º 977/65, C.E.Su, aprovado em 3 de dezembro de 1965 (BRASIL, 1965b), que regulamenta os cursos de pós-graduação a que se refere à letra b do Art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1961), aponta uma única vez a necessidade de "formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade". Entretanto, no mesmo texto, essa necessidade é negligenciada uma vez que as características essenciais dos cursos de pós-graduação não mencionam a formação de docentes para o ensino superior. "Pelo contrário, enfatiza que a pós-graduação deve proporcionar ao estudante um aprofundamento do saber que

lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica" (COIMBRA; FELÍCIO, 2015, p. 31).

A Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior, apresenta em seu capítulo II, do Corpo Docente, Art. 32, que as atividades de magistério superior são as pertinentes ao sistema indissociável de ensino e pesquisa exercidas nas universidades e nos estabelecimentos isolados, em nível de graduação, ou mais elevados, para fins de transmissão e ampliação do saber e as atividades inerentes à administração escolar e universitária exercidas por professores. No Art. 36, consta que os programas de aperfeiçoamento de pessoal docente deverão ser estabelecidos pelas universidades dentro de uma política nacional e regional definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida através da CAPES e do Conselho Nacional de Pesquisas (BRASIL, 1968).

Na análise de Coimbra e Felício (2015),

> [...] considerando que a dimensão formativa para a pesquisa está contemplada no próprio desenvolvimento da pós-graduação, a lei se omite na dimensão formativa para a docência, deixando-a sob a responsabilidade de cada Universidade, da CAPES e do Conselho Nacional de Pesquisas, cujo foco estava centrado na manutenção da pesquisa e não na docência (COIMBRA & FELÍCIO, 2015, p. 31).

Mais adiante, a Resolução n.º 5, de 10 de outubro de 1983, do Conselho Federal de Educação, que fixa normas de funcionamento e credenciamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, dispõe no inciso I do Art. 2º que a pós-graduação tem por objetivo a formação de pessoal qualificado para o exercício das atividades de pesquisa e de magistério superior nos campos das ciências, filosofia, letras, artes e tecnologias (BRASIL, 1983). Desse modo, é explicitada a preocupação com a formação do docente da educação superior, porém, o texto não deixa claro se tal formação deveria ser realizada na pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu.* No entanto, Pimenta e Anastasiou (2005) informam

> [...] que há um Parecer (12/93 do CFE) que exige a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino nos cursos de especialização. Geralmente, quando oferecida por profissionais da educação, essa disciplina até traz contribuições à formação docente, mas restritas aos aspectos de sala de aula, nem sempre fundadas em pesquisas recentes na área didática (PIMENTA & ANASTASIOU, 2005, p. 155).

A exigência de uma disciplina de metodologia do ensino superior sofrerá oscilações em outras três resoluções do Conselho Nacional de Educação. A Resolução n.º 3/99, em seu Art.

5º (BRASIL, 1999), explicita que a preparação está direcionada apenas aos cursos que são destinados à qualificação de docentes para o magistério superior. Entretanto, essa decisão foi revogada pela Resolução n.º 1/2001 (BRASIL, 2001c) e ratificada pela Resolução n.º 1/2007 (BRASIL, 2007b), que nem sequer faz referência à necessidade de conteúdos pedagógicos direcionados para a formação do docente universitário (COIMBRA & FELÍCIO, 2015).

Por fim, na Lei 9.394/96, a formação do docente da educação superior está limitada ao Art. 66, o qual explicita que a "preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (BRASIL, 1996a, Art. 66).

Pimenta e Anastasiou (2005) observam que

> [...] essa lei não concebe à docência universitária como um processo de formação, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu* (PIMENTA & ANASTASIOU, 2005, p. 40).

Coimbra e Felício (2015) reportam que o quadro dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* demonstra que não há nenhum direcionamento específico para a formação docente para a educação superior, o foco desses cursos é o desenvolvimento de uma pesquisa que deve resultar uma tese ou dissertação. Poucos desses cursos incluem conhecimentos, reflexões e práticas ligadas aos saberes pedagógicos, que profissionalizam o professor.

Nesse contexto, o que existe de fato é a exigência do estágio de docência aos bolsistas da CAPES, em conformidade com a Portaria 52/2002. Os estudantes de mestrado e doutorado contemplados com bolsas de estudo dessa instituição devem realizar o estágio de docência a fim de manter ou prestar contas sobre a concessão da bolsa (BRASIL, 2002).

Conforme o Art. 17 da Portaria 52/2002, o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação, e é obrigatório para todos os bolsistas, obedecendo aos seguintes critérios:

> I - no Programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado;
> II - no Programa que possuir apenas o nível de mestrado, ficará obrigado à realização do estágio;
> III - as Instituições que não oferecerem curso de graduação deverão associar-se a outras Instituições de ensino superior para atender as exigências do estágio de docência;
> IV - o estágio de docência com carga superior a 60 (sessenta) horas poderá ser remunerado a critério da Instituição, vedado à utilização de recursos repassados pela CAPES;
> V - a duração mínima do estágio de docência será de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado;

> VI - compete a Comissão de Bolsa/CAPES, registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e o acompanhamento do estágio;
> VII - o docente de ensino superior que comprovar tais atividades ficará dispensado do estágio de docência;
> VIII - as atividades do estágio de docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando. (BRASIL, 2002, Art. 17).

Como se nota, esse estágio atende somente os bolsistas da CAPES, ou seja, é limitado, além de ser realizado em um curto espaço de tempo, é restrito aos aspectos práticos do fazer docente e não inclui as questões epistemológicas e pedagógicas da docência, principalmente para as áreas nas quais a Educação não seja a área de concentração (COIMBRA & FELÍCIO, 2015).

Diante da conjuntura legal para a formação do docente universitário, pode-se concluir que os docentes da educação superior nem sempre dominam atributos específicos, necessários e desejados para o exercício da profissão e, por isso, procuram seguir modelos dos mestres que tiveram do que propriamente incorporar novas formas ao que de fato significaria ser professor na educação superior.

O critério de ingresso na educação superior revela que não há preocupação com a formação pedagógica do professor para esse nível de educação uma vez que, como demonstrado, no Brasil, a LDB/1996 (BRASIL, 1996a) não concebe a docência na educação superior como um processo de formação, mas sim como de preparação[74] para o exercício do magistério superior. Como se evidenciou, a preparação para o exercício do magistério superior deverá ser realizada prioritariamente e não exclusivamente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Desse modo, para muitos professores da educação superior, para além da preparação da exigência legal,

> [...] o fazer em sala de aula se sustenta, em grande parte, num tripé, fruto da combinação entre a reprodução do que realiza em sua atuação profissional específica; as experiências pregressas, vividas enquanto aluno; e aquilo que vem sendo sedimentado por meio da própria atuação enquanto professor (ALMEIDA & PIMENTA, 2011, p. 8).

[74] Ainda que importante, a existência do dispositivo na LBD/1996 que determina uma "preparação" mínima para o exercício da docência superior não tem assegurado, em termos práticos, a formação necessária para tal incumbência. Considero que a palavra "preparar" usada para designar a maneira como esse profissional será formado compreende um certo descompromisso e superficialidade, além de reificar a concepção de uma didática instrumental técnica, portanto uma concepção que entende que o ensino é simplesmente uma transmissão e que bastaria o professor ter uma apenas instrumentalização como uma preparação ligeira para o exercício da docência.

Principalmente nas instituições privadas de educação superior, “a expectativa para contratação dos professores restringe-se à especialização na área em que irão lecionar ou, em muitos casos, à graduação acompanhada de experiência profissional” (ISHII; MONIZ, 2015, p. 61). Essa situação se fundamenta em uma crença inquestionável tida tanto pela instituição que contrata o profissional a ser professor como pela pessoa convidada ao aceitar o convite: quem sabe, automaticamente, sabe ensinar (MASETTO, 2002).

Cunha (2006) nos convida a refletir sobre a formação do docente da educação superior. Alude que historicamente esse docente se constituiu a partir da profissão paralela que muitas vezes exercia. Assim, a ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar sustentou a lógica da contratação dos professores. Dialogando com Pimenta e Anastasiou (2005, p. 142), essa ideia faz parte de um senso comum disseminado “que sustenta que basta dominar o conteúdo para reunir em si condições suficientes para ser dele um transmissor e que, nesse contexto, ensinar é dizer um conteúdo a um grupo de alunos reunidos em sala de aula”.

Cunha (2006) também destaca que

> [...] a docência universitária recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da ciência moderna, especialmente inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza, que possuía a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado. Nesse pressuposto o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação de professores. (CUNHA, 2006, p. 21).

A mesma autora salienta que “as decisões pedagógicas não são autônomas; são, antes, dependentes historicamente das relações da educação com a produção” (CUNHA, *op.cit.*). Dessa forma, o que se espera dos docentes da educação superior é um conhecimento científico da sua área, baseado nos rigores da ciência, além de um exercício profissional para legitimar “esse saber no espaço da prática”. Dispondo da maturidade dos estudantes da educação superior para responder às exigências da aprendizagem e “tendo como pressuposto o paradigma tradicional de transmissão do conhecimento, não se registra, historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos” (CUNHA, 2006, p. 22).

O professor da educação superior é identificado como aquele que tem domínio do conhecimento técnico de sua área, mas não aquele que necessariamente sabe ensinar e que, de uma forma em geral, nunca lhe foi exigido que soubesse. Como já demonstrado, a preparação de professores para a vida acadêmica ocorre normalmente por meio de programas de pós-graduação *stricto sensu*, nos quais o desenvolvimento de uma pesquisa deve resultar em uma tese ou dissertação, ou seja, o futuro docente desenvolve os conhecimentos teóricos e

instrumentais da atividade de pesquisa, não da docência. É necessário reconhecer que se exigem conhecimentos, habilidades, atitudes mentais e disponibilidades do professor que, em parte, diferem das exigidas de um pesquisador, no sentido estrito da palavra, ou melhor, "já é de conhecimento da academia que muitos bons pesquisadores não conseguem ter o mesmo nível de qualidade na docência" (CORREA *et. al*, 2011, p. 93).

Destarte, constata-se que, de modo geral, o professor da educação superior não têm uma formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem, e, assim, pode predominar o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem pelo qual o docente será responsável a partir do momento em que ingressa na instituição e na sala de aula.

Como se averiguou, as exigências legais se omitiram na dimensão formativa para a docência na educação superior. Em termos mais específicos, foi transferida, para a pós-graduação, a função de formador do docente. Por outro lado, a profunda transformação social do século XX, acrescida da evolução da tecnologia, exige do professor formação intencional direcionada e domínio de competências e habilidades específicas para o exercício da docência (GONÇALVES, 2015).

Masetto (2002, p. 11) adverte que o exercício docente na educação superior exige competências específicas, "que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias". Acrescento ao pensamento de Masetto que a docência na educação superior exige uma formação complexa que inclui saberes relacionados às práticas e vivências, saberes específicos do conteúdo que o professor leciona, saberes teóricos e pedagógicos. Inclui a mais recente competência a fazer parte desse quadro, os saberes para utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) nos processos de ensino-aprendizagem, exigindo saberes instrumentais e saberes específicos para integração das TIC.

Saliento que, nas últimas décadas, a necessidade de formação pedagógica de docentes da educação superior tem sido defendida por notáveis pesquisadores da Educação, dentre os quais: Masetto (1998); Anastasiou (2011); Almeida (2012); Campos (2010); Pachane (2009); Pimenta e Anastasiou (2005); Cunha (2001, 2004); Cunha e Zanchet (2010). De maneira geral, observa-se que, para esses autores, a profissão docente na educação superior exige ampla e densa formação, haja vista os inúmeros requisitos que envolvem o fenômeno do ensino superior.

Nesse sentido, Melo (2018, p. 30) recomenda que as instituições "possam consolidar uma pedagogia universitária que oportunize processos formativos permanentes, elaborados

conforme as necessidades de seus professores, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente".

Encerrando o segmento, no próximo tópico, serão tratadas a identidade do professor, os saberes constitutivos da docência e a competência profissional do professor.

Identidade do professor e os saberes da docência

Neste segmento discorro sobre a identidade docente, os saberes docentes e a competência profissional do professor sob o olhar dos teóricos. Na Parte III desta tese evidencio as implicações da precarização do trabalho para esses elementos, desenvolvendo a questão dessa pesquisa.

Em dicionários consultados[75], encontramos o vocábulo identidade definido como um conjunto das qualidades e das características particulares de uma pessoa que torna possível sua identificação ou reconhecimento. Com relação à identidade profissional, podemos inferir que trata-se do conjunto de atribuições que determinam o fazer de uma profissão.

O estudo sobre identidade é bastante amplo, sendo estudado por áreas como a sociologia, psicologia, antropologia, pedagogia, filosofia e outras áreas das Ciências Sociais, e emerge em praticamente todas as situações do cotidiano, na medida em que a identidade das pessoas se reflete em suas vidas e vice-versa.

A identidade humana é um processo vivo de formação e transformação permanente do sujeito, ocorre nas condições materiais e históricas dadas e é desenvolvida e constituída por meio dos aspectos de ordem psicológica a partir de mudanças nos processos histórico, social, econômico e cultural.

Podemos compreender as identidades como processos contínuos, construções constantes que acompanham o desenvolvimento humano e que, sendo individuais e/ou coletivas, são territórios de significação. Constituem-se a partir de histórias partilhadas, compõem-se de valores, de aspectos afetivos, históricos e sociais, elementos que distinguem uma pessoa ou grupo de outras e permitem seu reconhecimento. São frutos de interações, de processos dialógicos e têm caráter semiótico.

A identidade profissional é fruto da vinculação do ser humano com uma atividade, sendo sempre considerados o contexto e as características dessa atividade, bem como seus reflexos no

[75] Dicionários *online*: Michaelis; Priberam; Dicio e Infopédia.

próprio sistema identitário. Ser bancário, médico, professor, secretária, comerciante ou motorista de ônibus é parte indissolúvel da identidade social do sujeito. A maneira como o trabalho é executado, e o que resulta desse trabalho, o produto, são importantes na construção da identidade humana, e têm relação com o seu significado e da satisfação obtida por seu intermédio.

Durante o processo de aprendizagem de uma profissão, o sujeito aprende os conhecimentos e habilidades requeridos para o seu exercício, bem como os indícios sobre a forma de viver essa profissão.

A identidade legal é decorrente de um diploma e o consequente registro em um conselho profissional que habilita o profissional a realizar o seu trabalho. Já a identidade profissional é constituída pelo desejo, pela prática, pela supervisão, pela formação continuada, podendo apoiar-se numa identidade legal ou ser acompanhada por ela. É no desenvolvimento profissional que a identidade se afirma.

Desse modo, pode-se considerar que a profissão representa muito mais do que um conjunto de aptidões e funções e constitui-se um modo de vida a ser assumido, uma vez que a relação entre o trabalhador e sua profissão é caracterizada pelo envolvimento, pelo sentimento de identidade e de adesão aos seus objetivos e valores. “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p. 16).

Romaña e Gros (2003) também contribuem para a compreensão de identidade profissional ao reconhecerem que esse conceito nos remete àqueles aspectos que identificam os sujeitos com a sua profissão e lhes permite reconhecerem-se nela. A noção de identidade, diferentemente de papel, introduz uma dimensão pessoal vivida, psíquica, mas também social. Nesta visão, o pessoal e o social se imbricam e se constroem constantemente.

A partir dessa posição, é possível compreender, no que se refere à identidade profissional do professor, a imbricação de duas dimensões: a pessoal e a social. Esta última fundamenta-se no significado social da profissão num ambiente próprio e em um dado momento histórico, atendendo a demandas permanentes e diversas. É na reflexão crítica da ação do professor perante as realidades sociais que se reconhece a necessidade de revisar, modificar ou manter os referenciais do professor. O caráter dinâmico, mutável e inconcluso da identidade profissional docente é justificado por meio da relação ação docente e realidade social. Pimenta (2012) entende que

> [...] identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 2012, p. 20).

Acrescento à essa discussão o olhar de Padilha e Nelson (2011), que afirmam que a construção da identidade do professor vai buscar raízes na infância, na socialização primária no seio da família, a partir da qual se edificam as "identidades sociais herdadas". Lortie (2005) e Dubar (1997) também contribuem nesse sentido ao afirmarem que a construção da identidade docente se desenvolve durante todo o percurso escolar, por meio de um longo aprendizado de observação e de experiências significativas de "socialização antecipatória"[76].

Para Lawson (1983 in GIDDENS, 1997), a construção da identidade do professor é alvo de um tratamento especializado durante a formação inicial, constituinte do processo de socialização profissional que prolonga-se pela carreira profissional valendo-se do processo de socialização organizacional, definindo os contornos da identidade institucional, através da afiliação a grupos interessados em resistir ou mudar as condições da prática profissional e, finalmente, mediante a construção do eu com um projeto reflexivo de busca de um determinado estilo de vida entre as possibilidades de escolha que se vislumbram.

Isaia e Bolzan (2008) apresentam o conceito de professoralidade, definindo-o como:

> Um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, consequentemente, de desenhar sua própria trajetória. (ISAIA & BOLZAN, 2008, p. 110).

Pode-se compreender que a professoralidade tem a ver com a profissão em ação, pressupondo a identidade e mobilizando os saberes próprios da profissão, sendo a pedagogia a ciência que auxilia na sua construção a fim de que o professor atue no eixo do ensino de maneira crítica e reflexiva. A respeito, Pimenta e Almeida (2009) defendem que

[76] Teoria da "socialização antecipatória": processo de projeção pessoal numa carreira futura por identificação aos membros de um "grupo de referência" (DUBAR, 1997, p. 110).

> [...] na docência, como profissional que realiza um serviço à sociedade, o professor universitário precisa atuar de forma reflexiva, crítica e competente no âmbito de sua disciplina, explicitando seu sentido, seu significado e sua contribuição no percurso formativo dos estudantes e no projeto político-pedagógico dos cursos, coletivamente consensuado e vivido no cotidiano do ensino e da pesquisa. Projeto esse que é estabelecido a partir do diálogo com o Projeto Político-Pedagógico Institucional, a partir da identidade de cada curso, considerando as demandas da sociedade contemporânea em geral e no contexto do campo e da ação próprio das áreas de saber envolvidas. (PIMENTA & ALMEIDA, 2009, pp. 18-19).

A pedagogia contribui para que o professor universitário pense e discuta questões relacionadas ao projeto político-pedagógico institucional e de curso, às formas de avaliação, ao processo de ensino-aprendizagem etc.

Autores como Zabalza (2004, 2009), Pimenta e Anastasiou (2005) também exploram o conceito de identidade profissional. Esses autores reconhecem o pouco espaço na educação superior para o desenvolvimento da identidade profissional de professor, porquanto o que se verifica é uma conexão mais direta com o campo científico-profissional ao qual esse professor pertence e uma ausência de conhecimento a respeito da pedagogia universitária.

Sacristán (1995, p. 65) discute o conceito de profissionalidade docente: "a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor". Segundo o autor, são os aspectos e as peculiaridades profissionais construídas em relação ao trabalho docente que caracterizam ou que identificam profissionalmente o professor.

Gauthier *et al.* (2006) investigam a problemática da profissionalização do ofício de professor apoiados em um conjunto de conhecimentos específicos da docência e asseveram que um repertório de conhecimentos próprios ao ensino é concebido como um conjunto de enunciados que expressam algo a respeito da prática docente na sala de aula, que engloba os saberes da ação pedagógica, isto é, os saberes produzidos pelos docentes no exercício de sua atividade. Esse repertório de conhecimentos é constituído de enunciados que expressam fatos e de enunciados procedimentais, que apresentam operações e ações. Esses enunciados versam somente sobre saberes práticos que dizem respeito à gestão de conteúdos e da sala de aula, portanto, referem-se à eficácia do ensino, à profissionalização dos professores e à qualidade da formação inicial, cujo projeto tem por objetivo transformar a prática docente.

A respeito da formação dos professores da educação superior é necessário considerar, em termos de seu desenvolvimento, a cultura como ponto de partida para o entendimento dos significados que os professores apresentam aos saberes pedagógicos. E, para se constituir na expectativa da chegada da trajetória formativa, são fundamentais os aportes da teoria da

educação, incluindo a auto compreensão dos processos subjetivos da construção da professoralidade docente. Compreender essa pluralidade de exigências pressupõe assumir a docência como ação complexa que requer saberes disciplinares, culturais, afetivos, éticos, pedagógicos, metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos (CUNHA, 2018).

Pensar em formação docente implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, tendo em vista a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (NIAS, 1991).

O estudo da construção da identidade docente indica como um dos seus aspectos essenciais a questão dos saberes constitutivos da docência. Os saberes docentes percorrem a atividade de lecionar como um todo e abrangem o pensar sobre conteúdos específicos, pedagógicos e sobre a própria ação docente, a própria experiência em sala de aula. Com o objetivo de contribuir e avançar ainda mais sobre os saberes docentes, pesquisadores como Tardif e Gauthier (1996); Masetto (2012); Pimenta (2012) e Tardif (2011) têm-se debruçado nos estudos sobre esse campo.

Gauthier (1998) refere-se a seis tipos de saberes profissionais: saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica. Tardif (2011) indica que os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os docentes mobilizam diariamente, nas salas de aula, para realizar concretamente as suas diversas tarefas, são os saberes necessários para a docência e os divide em:

> [...] *saberes profissionais* o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação.
> [...] *saberes sociais* definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Podemos chamá-los de saberes disciplinares. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, os saberes de que dispõe nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos.
> [...] *saberes curriculares*. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.
> [...] *saberes específicos*, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma

> de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. (TARDIF, 2011, pp. 36-39).

O conjunto de saberes apontados por Tardif resultam de um apanhado de pesquisas estrangeiras que foram desenvolvidas num contexto de contraposição com um modelo ainda vigente de formação, carregado de um caráter normativo, no qual se estabelece, com base nos currículos, o que o professor deve aprender o que deve saber para atuar adequadamente. De origem externa, em que interessa pouco o que o professor efetivamente pensa e faz (GUIMARÃES, 2004).

Mesmo sem fazer referência direta à obra de Tardif, o pensamento de Selma Garrido Pimenta é um importante contraponto à abordagem predominante sobre a temática dos saberes docentes. Para a autora, os saberes estão vinculados à construção da identidade do professor e dão-se em permanente movimento de revisão das tradições, dos significados sociais da profissão e de reafirmação das práticas que permanecem significativas (MAGALHÃES, 2016).

Diante deste quadro, decidi apoiar-me nos estudos de Pimenta (2012) sobre a mobilização dos saberes pelo professor, que compreende os saberes da experiência, do conhecimento e da pedagogia. Apesar de serem estudados de modos separados e particulares, esses saberes têm como objetivo uma reflexão e a mudança de significados da prática e formação do professor.

A prática pedagógica cotidiana do docente requer algumas ações que muitas vezes não são aprendidas pelos professores na sua formação inicial ou continuada e nem nos currículos da instituição escolar. Esses saberes são classificados como os saberes da experiência, que podem ser abordados como aqueles que são gerados pelos docentes em sua rotina, isto é, oriundos de constante reflexão a respeito de sua prática, mediatizada pelos seus colegas de docência e/ou pelos textos de outros educadores. Assim, o saber docente surge na relação com o outro, na experiência de conviver em grupo, com demais docentes ou estudantes. Com isso, outros saberes originários dessa convivência são acumulados. O contato com estudantes, com os docentes, com os demais agentes escolares, enfim, com todos da vida profissional, fornece-nos muitas aprendizagens, entre elas a aquisição de saberes sobre como agir em várias situações, trabalhar determinados conteúdos, abordar um conteúdo, extrair do programa os conteúdos relativos à aprendizagem dos estudantes.

Outra dimensão da experiência está relacionada à aplicação de saberes técnicos à docência. A profissionalidade do professor está vinculada a um conhecimento específico que qualifica a sua ocupação, ou seja, não existe apenas o professor, ele tem que se atrelar a uma especialidade.

Os professores iniciantes na educação superior trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor, extraídas de diferentes docentes que tiveram ao longo de sua vida escolar. Dessa maneira, podem se espelhar em alguns desses professores que consideraram serem bons docentes e que contribuíram para sua formação pessoal e profissional. Podem também saber sobre ser professor por meio de colegas ou pessoas da família. Sabem pelos meios de comunicação, um pouco que representações e estereótipos a sociedade têm dos professores.

Apesar do conhecimento que os professores iniciantes podem ter sobre ser professor, eles não se identificam necessariamente como professores, na maioria das vezes, pois, se consideram ainda estudantes. Portanto,

> [...] o desafio que se impõe é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da universidade para o ver-se como professor nessa instituição. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o que os saberes da experiência não bastam (PIMENTA & ANASTASIOU, 2005, p. 79).

O processo de reflexão pelos quais eu passei durante a elaboração deste segmento ao buscar por aquilo que experienciei como professor, apresenta uma reflexão sobre nós mesmos como sujeitos em construção no processo de formação docente. Aprender ouvindo o outro e aprender com a experiência do outro faz-nos enxergamos nossas limitações, contradições e possibilidades.

A partir da leitura de Morin, Pimenta (1997) explicita o que entende-se por conhecimento. Conhecimento não se limita à informação, que seria apenas um primeiro estágio do conhecimento; conhecer implica um segundo estágio, o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Há também um terceiro estágio, que tem relação com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência ou a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, ou seja, de produzir novos modos de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria abrangem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas maneiras de existência, de humanização.

Na docência universitária, a prática pedagógica é efetivada por meio da integração dos diferentes conhecimentos de uma cultura geral e de uma cultura própria à profissão docente. Como indicado por Pimenta (1997; 2012), informação e conhecimento são conceitos diferentes, a informação é de ordem social e está exterior ao sujeito, o conhecimento é de ordem pessoal e está integrado ao sujeito:

> [...] conhecer não se reduz a se informar, não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a *sabedoria* necessária à permanente construção do humano (PIMENTA, 2012, p. 24).

Logo, o docente na educação superior precisa se perguntar a respeito do significado que seus conhecimentos específicos têm para si próprio, para a sociedade contemporânea, indagar-se também sobre o papel do conhecimento no mundo do trabalho, sobre a relação entre ciência e produção material, entre ciência e produção existencial, entre ciência e sociedade informática/multimidiática.

Portanto, compreende-se que a construção do saber ocorre por meio da análise de informações advindas da parte externa do docente e de experiências pessoais, construído no decurso da carreira e que se altera conforme surgem novos saberes e conforme o professor desenvolve e se desenvolve na profissão.

É importante reconhecer que o conhecimento profissional da área não é a única fonte de conhecimento para a atuação docente na educação superior. É necessário superar a ideia de que, por exemplo, um bom economista sabe, necessariamente, lecionar no curso de Economia, portanto para o professor universitário saber ensinar fazem-se necessários os saberes pedagógicos, aqueles mais relacionados com a didática e com as ciências da educação.

Pimenta (1996) citando Houssaye (1995) defende o retorno autêntico à pedagogia pela reinvenção dos saberes pedagógicos, a partir da prática social da educação, o que implica tomar os problemas colocados pelo real na prática dos professores como pontos de partida e de chegada. A prática é potencialmente um espaço de desafio pedagógico para o qual convergem a problematização, a experimentação metodológica, a objetivação de intenções, as inovações didáticas e o enfrentamento de novas e complexas situações de ensino e a aprendizagem ainda não sistematizadas no plano da teoria. Seria, pois, um campo profícuo de exploração e experimentação pelo qual o professor poderia construir teoria a partir da prática docente, tendo como uma de suas estratégias a sistematização das experiências e a constituição da memória da escola. Assim, uma vez analisada e refletida, a experiência pode contribuir tanto para a elaboração teórica quanto para revigorar e produzir novas práticas. Desse modo, entende-se que a investigação sistemática dos professores sobre o seu próprio fazer pedagógico pode ser um caminho para a mobilização dos saberes pedagógicos que, partindo da própria prática, também tenha como sustentação e apoio, a teoria pedagógica (MAGALHÃES, 2016).

Franco (2009), partindo do pressuposto de que a atividade docente é uma prática social, historicamente construída, que transforma os sujeitos pelos saberes, ao mesmo tempo em que os saberes são transformados pelos sujeitos dessa prática, ensina que "os saberes pedagógicos são os saberes dos quais fundamentam a práxis docente, ao mesmo tempo que a prática docente é a expressão do saber pedagógico" (FRANCO, 2009, p. 13).

Os professores produzem saberes pedagógicos na ação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, ao encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os (PIMENTA & ANASTASIOU, 2005). Logo, o professor universitário constrói saberes pedagógicos quando reflete sobre os confrontos da teoria com a prática,

> [...] quando experimenta novas propostas de trabalho; quando reflete sobre dados de avaliação contínua; quando dialoga com os alunos para descobrir com eles novas formas de agir; quando busca meios para transformar sua prática e as condições de sua prática. Neste processo, esse professor faz uso do necessário conhecimento didático, metodológico, cultural, servindo-se desse aparato teórico-prático, para ir construindo em ação seus saberes disciplinares, didáticos, metodológicos (FRANCO, 2009, p. 17).

Por meio desses saberes, os professores podem refletir sobre sua prática docente e perceber se estão alcançando seus objetivos no processo de ensino-aprendizagem**.**

Parece-nos oportuno destacar que vários autores tratam a questão dos saberes abordada nesta tese com uma tipologia direta, ou seja, saberes docentes, enquanto outros autores, como Shulman (2005), García (1992), Perrenould (2000) e Zabalza (2006) discutem o assunto com outras classificações: competências docentes e conhecimentos docentes.

Com respeito às competências docentes, nesta tese optei em não apresentar o entendimento do conceito pelos autores, por não se tratar de estudo específico sobre essas competências, mas se fixar, principalmente, em um dos trabalhos de Maria Isabel de Almeida no campo da formação e da atuação docente. Assim, conforme anunciado no início desta fase, trato a seguir brevemente da competência profissional do professor.

Competência profissional do professor

Destarte, competência é tomar a iniciativa e assumir a responsabilidade diante das situações profissionais com as quais nos deparamos. Consiste em um entendimento prático de situações, que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma à medida que aumenta a

diversidade de situações. Essa conceituação é essencial na separação entre o caráter reativo da competência e o caráter proativo do conceito de competência tal qual é utilizado nas entidades, nas instituições.

Compartindo do entendimento do conceito de competência apresentado de forma estruturada pela primeira vez por David McClelland (1973) na procura de uma abordagem mais efetiva que os testes de inteligência nos processos de seleção de pessoas para as organizações, podemos ver como, rapidamente, o conceito foi ampliado para servir de base a processos de avaliação e para conduzir ações de desenvolvimento profissional. Boyatzis (1982), partindo da caracterização das demandas de determinado cargo na entidade, busca fixar ações ou comportamentos efetivos esperados. E autores como Le Boterf (1994, 2000, 2001 e 2003) e Zarifian (1996 e 2001) utilizam o conceito de competência relacionado à ideia de agregação de valor e entrega a algum contexto de maneira independente da função, ou seja, a partir da própria pessoa.

Competência envolve habilidade, mas não se limita a ela, ultrapassa a mera questão técnica de capacidade de operacionalização. Do mesmo modo, competência envolve ação, porém não se restringe a ela, pois pressupõe ação adequada e não simplesmente ação. Desse jeito, é possível compreender o conceito de competência por meio de critérios objetivamente mensuráveis, como o exercício proativo e simultâneo de:

1. Saber conceitualmente (qualificação) – conhecimento
2. Saber fazer (experiência funcional) – habilidade
3. Saber agir (capacidade de obter resultados) – atitude.

No que corresponde à competência profissional do professor, ela pode ser verificada na prática realizada; é uma competência que exige conhecimentos quanto ao objeto de ensino, domínio das técnicas e de procedimentos didáticos, compreensão dos processos de aprendizagem, capacidade organizativa do trabalho e de comunicação com os estudantes.

No pensamento de Almeida (2009), para ser um docente competente é necessário ter qualidades profissionais capazes de sustentar a prática pedagógica objetivando favorecer o desenvolvimento da aprendizagem de seus estudantes. O ponto de encontro entre as qualidades docentes e as que os estudantes necessitam desenvolver refere-se a capacidades subjetivas, intelectuais, físicas, sociais e estéticas (LIBÂNEO, 2004).

Prosseguindo com Almeida (2009), a formação do professor consiste em um processo através do qual ele aprende e reaprende a ensinar. Processo esse que envolve a formação inicial e a continuada, fazendo-se presente ao largo de toda a carreira, tendo como objetivo fornecer uma compreensão adequada da ciência, da técnica e da arte da profissão docente.

Freire (1996) trata da questão da competência profissional quando afirma que ensinar exige segurança:

> A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leva à sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe (FREIRE, 1996, pp. 91-92).

Nóvoa (1995) também aborda o tema da competência profissional quando expõe a questão dos três "A" que apoiam a identidade profissional do professor. Adesão, que diz respeito a princípios e valores. Autonomia, vinculada a julgamentos e tomada de decisões. Autoconsciência, que se refere à atitude reflexiva do professor na ação.

Autores como Tardif, Lessard e Lahaye (1991) utilizam o termo saberes docentes no lugar de competências, mencionando que os professores se apoiam em diversos tipos de saberes, entre eles: o saber curricular, que são conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes. Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar; o saber da formação profissional, transmitidos pelas instituições de formação de professores, pertencentes às Ciências da Educação e às ideias pedagógicas; o saber disciplinar, associado ao conteúdo programático ensinado nas escolas e pertencentes às variadas áreas do conhecimento; e, por fim, o saber experiencial, que resulta do exercício de suas funções e da prática da profissão docente.

Para Tardif (2011) esses saberes são incorporados à experiência individual e coletiva por meio do *habitus* e habilidades de "saber-fazer" e "saber-ser", fazendo com que o saber profissional do professor não se constitua em um conhecimento homogêneo, porém utilizando diversos tipos de competências.

Almeida (2009) defende que a formação de professores deve ter como pressuposto uma atuação competente, que necessariamente evite vínculos com as modas pedagógicas, sustentadas em conceitos voláteis e pouco precisos, assim como a acomodação aos recursos curriculares, didáticos e tecnológicos disponíveis. Muito pelo contrário, compreende que esses elementos devem embasar o desenvolvimento de uma prática fundamentada, crítica e emancipatória, capaz de contribuir para a transformação da realidade social.

Com relação aos elementos essenciais à prática dos professores competentes, Almeida (*op. cit.*) explicita sobre a articulação entre teoria e prática na atuação docente:

> Se a função específica desses profissionais é a condução do processo do ensino-aprendizagem, desenvolvê-la com o apoio dos conhecimentos derivados de teorias do desenvolvimento, da aprendizagem e do ensino é essencial para assegurar o antídoto às proposições pedagógicas instrumentais que separam concepção de execução. É essa articulação que lhes oferece a base crítica para problematizar o modo de configuração da escola e das práticas cotidianas aí realizadas e possibilita a elaboração de proposições críticas e criativas aos desafios cotidianos que invadem a prática docente. Também é essa articulação que favorece a compreensão da dimensão política do ato pedagógico, permitindo o desenvolvimento de uma educação capaz de formar os alunos como cidadãos críticos, ativos e participantes do processo de transformação social. (ALMEIDA, 2009, pp. 113-114).

Finalizando este tópico, ainda com Almeida (2009), ensinar quer dizer fazer escolhas constantes dentre as inúmeras possibilidades na área das atividades, dos métodos e técnicas eficientes, da maneira de avaliar. São essas opções que explicitam a forma de pensar de cada professor sobre educação, escola e ensino. Essas escolhas não são neutras, o que requer reflexão mediada pela ética a fim de que se encaminhe na direção de seu aperfeiçoamento. Quer dizer, são opções pedagógicas carregadas de intenções, motivos e valores que constituem a marca de cada professor em particular.

A dimensão ética do trabalho docente se articula com a dimensão técnica, que diz respeito ao domínio dos saberes, conteúdos e técnicas necessários para a intervenção em sua área e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos; uma dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade na relação pedagógica e sua orientação numa perspectiva criadora; uma dimensão política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres (RIOS, 2001).

É oportuno inserir o pensamento de Selma Garrido Pimenta acerca das competências no contexto das políticas neoliberais. A autora argumenta que nesse contexto os professores adquiriram centralidade, constatado "pelo refinamento dos mecanismos de controle sobre suas atividades, amplamente pré-estabelecidas em inúmeras *competências,* conceito esse que está substituindo o de *saberes e conhecimentos*", acarretando ônus para o docente, pois o expropria de sua condição de sujeito do seu conhecimento. (PIMENTA, 2020, p. 3).

Para uma desvalorização profissional dos professores, o termo competência é mais adequado do que o de saberes, deslocando a identidade do professor para a instituição que atua, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo 'posto de

trabalho'. Se estas não se ajustam ao esperado, facilmente poderá ser descartado. (PIMENTA, 2020).

O termo competência também significa teoria e prática para fazer algo, isto é, conhecimento em situação, o que é necessário para o professor. Porém, Pimenta (2020) nos ensina que

> [...] ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre aquilo que se faz (visão de totalidade; consciência ampla; das raízes; dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação; das origens; dos porquês e dos para quê). Portanto, competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói conhecimento. O que só é possível se, partindo de conhecimentos e saberes anteriores, tomar as práticas (as suas e as das escolas) coletivamente consideradas e contextualizadas, como objeto de análise, problematizando-as em confronto com o que se sabe sobre ela e em confronto com os resultados sociais que dela se espera. Os saberes são mais amplos permitindo que se critique, avalie e supere as competências. (PIMENTA, 2020, pp. 4-5).

Prosseguindo com a tese, apresento nos próximos segmentos a categoria trabalho e a contribuição das Ciências Econômicas para a compreensão da natureza do trabalho, requisitos para análise da precarização no mundo do trabalho.

2 COMPREENSÕES SOBRE A CATEGORIA TRABALHO

Para dissertar sobre trabalho utilizo a mitologia com Sísifo que, por ter desafiado os deuses (conta Homero na Odisseia), foi condenado a repetir eternamente a atividade de subir uma montanha carregando uma pedra enorme e no topo soltá-la para rolar encosta abaixo. Em certo momento, Sísifo desce a montanha para apanhar a pedra e outra vez subir com ela. Nesse momento, livre do esforço, Sísifo reflete sobre sua condição e se revolta sobre a atividade absurda e sem sentido que terá que dar conta por toda a vida.

Camus (1942) constata no mito de Sísifo a imagem do proletário, o homem trabalhador condenado a repetir tarefas indefinidamente por toda a sua existência. Para o autor, o instante em que ele reconhece sua condição somente ocorreu no tempo livre, no instante em que deseja ter uma existência com mais sentido.

O trabalho é a ação humana que precisa da utilização de capacidades físicas e mentais para satisfazer diversas necessidades. Existe desde a Pré-História, quando o homem

desenvolveu instrumentos como a pedra lascada e o machado para sobreviver e, posteriormente, no desenvolvimento de atividades de caça, pesca e agricultura.

O termo trabalho em sua raiz etimológica é associado à dor e sofrimento. A origem vem do latim *tripalium*, nome dado a um instrumento formado por três estacas de madeira, usado pelos romanos, na Antiguidade, para torturar escravos e homens livres que não podiam pagar impostos. Com o tempo, o sentido da palavra passou a ser "realizar uma atividade dura". (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO ON LINE, 2019)

Durante certo período da história ocidental considerou-se o trabalho uma atividade depreciável, tendo sido associado à atividade dos escravizados ou de pessoas consideradas inferiores na sociedade. Os gregos, na era clássica, pensavam que somente o ócio criativo era digno do homem livre e o trabalho manual era desprezado. Os membros da *polis* eram os cidadãos (*politai*) livres, desobrigados da servidão do trabalho da vida, da necessidade, e esta condição não podia ser atribuída aos escravos e aos trabalhadores, cuja ocupação laboral lhes retirava toda possibilidade da cidadania e, até mesmo, do exercício de uma vida virtuosa com base no ócio e na contemplação. O conceito de virtude não se aplicava a qualquer homem livre, mas apenas àqueles que não estavam submetidos aos trabalhos indispensáveis à existência. (ARISTOTE, 1982, III, 5, 1278 a, 10).

Durante a Idade Média, o trabalho também era considerado uma atividade desprezada. A sociedade feudal dividia-se entre senhores, proprietários de terras e os servos, camponeses que trabalhavam em troca de proteção e moradia. Já os nobres se dedicavam à tarefa de defender os reinos de invasores. Ao término da Idade Média, apareceram novas atividades comerciais, originando os burgos, cidadelas medievais, e a burguesia, uma nova classe social que se enriqueceu por meio do capitalismo mercantil e a expansão marítima.

No Renascimento, desenvolve-se a concepção de que o trabalho é inerente ao homem, e a ideia de maestria, da perfeição do artesão, o verdadeiro mestre ao dominar o ofício. Em paralelo, o calvinismo valorizou o trabalho ao criar uma ética favorável ao lucro, ao trabalho árduo e ao enriquecimento pessoal.

Max Weber (2009) aponta a religião como elemento fundamental no processo de valorização do trabalho. Em sua obra *A Ética Protestante e o espírito do capitalismo*, Weber indica que os protestantes consideravam a dedicação ao trabalho como uma virtude, e que essa visão ajudou o capitalismo a ter sucesso em países protestantes. Martinho Lutero justifica o enriquecimento como fruto do esforço pessoal e da graça de Deus.

Os conceitos “classe operária” e “burguesia industrial” apareceram depois da Revolução Industrial, na Inglaterra, na segunda metade do século XVIII. Novas tecnologias, como o tear mecânico, a máquina a vapor e a fiandeira hidráulica aumentaram a produção de manufaturas.

A Revolução Industrial gerou novas condições de vida e transformações, como a modificação nas relações entre os trabalhadores, a força de trabalho assalariada e os donos dos meios de produção, a burguesia industrial. A partir do fim da escravidão oficial, advém a contratação por tarefas em países colonizados. Durante o século XIX, na Europa, as atividades fabris foram responsáveis por uma acentuada urbanização e intenso consumo e produção em massa. Ainda que remunerados, os trabalhadores auferiam baixos salários e trabalhavam em jornadas exaustivas de até dezoito horas por dia, sendo frequentes as mortes por acidentes e exaustão. Os proprietários das fábricas acumulavam verdadeiras riquezas e os operários viviam em condições precárias, as relações eram bastante desiguais. Inicia-se então o movimento operário, reivindicando direitos trabalhistas inéditos e melhores condições de trabalho.

Karl Marx se constituiu em um dos principais teóricos do trabalho ao analisar os desdobramentos do sistema capitalista. Para Marx, o trabalho é uma condição essencial para que o homem seja cada vez mais livre e dono de si. Todavia, o capitalismo é repleto de contradições, a riqueza de uns é a miséria de muitos e mercantiliza todas as relações, a mercadoria domina e determina tudo. O trabalho é o momento fundante de realização do ser social, condição para sua existência; é o ponto de partida para a humanização do homem, como enfatiza:

> Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre o homem e natureza e, portanto, vida humana. (MARX, 1983, p. 50).

Lukács (1979) colabora para esse entendimento ao afirmar que, por meio do trabalho, uma dupla transformação acontece:

> Por um lado, o próprio homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho; ele atua sobre a natureza; desenvolve as potências nela ocultas e subordina as forças da natureza ao seu próprio poder. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios, em objetos de trabalho, em matérias primas etc. O homem que trabalha utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas, a fim de fazê-las atuar como meios para poder exercer seu poder sobre outras coisas, de acordo com sua finalidade. (LUKÁCS, 1979, p. 16).

No pensamento marxista, o trabalho é o ponto de partida do processo de humanização do ser social, mas também fica claro que, sendo a gênese humana histórica, a atividade do homem se transforma, paulatinamente, até se constituir, na sociedade capitalista, em trabalho degradado e aviltado, tornando-se alienado. Antunes (1997) explica que:

> O que deveria se constituir na finalidade básica do ser social – a sua realização no e pelo trabalho – é pervertido e depauperado. O processo de trabalho se converte em meio de subsistência. A força de trabalho torna-se, como tudo, uma mercadoria, cuja finalidade vem a ser a produção de mercadorias. O que deveria ser a forma humana de realização do indivíduo reduz-se à única possibilidade de subsistência do despossuído. Esta é radical constatação de Marx: a precariedade e perversidade do trabalho na sociedade capitalista. Desfigurado, o trabalho torna-se meio e não "primeira necessidade" de realização humana. Na formulação contida nos *Manuscritos*, "...o trabalhador decai a uma mercadoria e a mais miserável mercadoria", torna-se "um ser *estranho* a ele, um *meio* da sua *existência individual*" (ANTUNES, 1997, p. 124).

Neste sentido, a força de trabalho converte-se em mercadoria que, por sua vez, objetiva produzir novas mercadorias e gerar mais capital. E, assim que esse trabalho ultrapassar o equivalente do pagamento dos seus meios de subsistência, considera-se trabalho excedente, apropriado pelo capital. Portanto, o processo de trabalho é de domínio dos capitalistas. As ideias apontadas por Marx sobre a categoria trabalho ajudam a compreender as transformações históricas, políticas e econômicas da sociedade capitalista.

3 CIÊNCIAS ECONÔMICAS E TRABALHO

O objetivo deste segmento da tese é apresentar, preliminarmente, os caminhos que as Ciências Econômicas seguiram no que diz respeito à compreensão da natureza do trabalho, ou melhor, a natureza do trabalho capitalista.

Na divisão das Ciências Econômicas, há a Economia do Trabalho, parte fundamental do seu corpo teórico que oferece a compreensão de uma série de forças e decisões que podem afetar o desempenho global da economia. A Economia do Trabalho estuda a força de trabalho como um elemento no processo de produção e abarca o estudo dos fatores que afetam a eficiência do trabalho, sua alocação em diferentes ocupações, setores e segmentos produtivos, bem como os determinantes de seu pagamento.

A força de trabalho é definida como a capacidade de fazer um trabalho enquanto o trabalho é a quantidade realizada de trabalho de um indivíduo e para o capitalista, o objetivo do emprego é maximizar a quantidade de trabalho obtida da força de trabalho.

No contexto da Economia, várias conotações podem ser consideradas para o conceito de trabalho, como: toda inserção humana na produção de riquezas e serviços; todo esforço muscular e mental empregado na produção de bens e serviços; toda atividade produtiva, especialmente para fins de ganho econômico.

Um dos tópicos relevantes da microeconomia é o estudo dos mercados, ramo que estuda o comportamento de indivíduos e empresas na economia. O mercado de trabalho, desse modo, é definido como o espaço intangível, no qual os trabalhadores vendem seus recursos humanos e os empregadores os compram, isto é, corresponde ao tipo de mercado em que os trabalhadores competem por uma ocupação remunerada e os empregadores competem por trabalhadores. Considerando-se que o estudo da demanda e da oferta se constitui no instrumento básico dos mercados em microeconomia, no mercado de trabalho as abordagens teóricas apresentam, na maioria das análises, foco nesses elementos e nos fatores que os compõem, influenciam ou modificam seu desempenho. Os aspectos de demanda e oferta determinam o preço do trabalho ou salários e a quantidade de trabalhadores que podem ser ocupados na produção.

Todavia, a avaliação do emprego e desemprego em seu desempenho global na economia faz parte da teoria macroeconômica, relacionando os aspectos microeconômicos dessas variáveis em seus impactos com o comportamento global da economia, a fim de explicar algumas das causas da inflação e do nível global de emprego. Da mesma maneira, influências macroeconômicas representam um papel significativo na configuração e desempenho dos aspectos micro do mercado de trabalho.

As análises sobre o trabalho na economia consideram dois aspectos principais: o trabalho como fator de produção, em conjunto com o capital e a terra, e o trabalho como gerador de renda. No primeiro caso, pesquisam o problema da alocação do trabalho no processo de produção, em um contexto de recursos escassos e, no segundo caso, o enfoque é a questão da distribuição dessa renda entre pessoas, empresas, setores e utilização global entre as variáveis componentes do produto global da economia.

Ressaltamos que, no cenário econômico, a realização de empregar um trabalhador, quer dizer comprar a força do trabalho não se reveste de um caráter similar à compra de um ativo tangível, como um equipamento. O trabalhador deve ser motivado, por meio de remuneração ou outros benefícios, para trabalhar em um determinado nível de ambiente e ocupação, seja

através de um contrato de emprego ou não, o que implica em considerações diferenciadas das puramente econômicas.

A alocação e distribuição do trabalho, como resultado da procura por trabalhadores e da oferta da força de trabalho, no decorrer do contexto histórico, foi explicitada através de premissas teóricas e modelos distintos, desenvolvidos de acordo com as condições econômicas, sociais e culturais de cada momento. Esses modelos teóricos sofreram transformações relevantes, na medida em que os conceitos não explicavam mais as mudanças econômicas e tecnológicas gradativas pelas quais passaram as sociedades.

Doravante, de forma resumida, discorro sobre as premissas básicas das principais escolas teóricas que servem de base para as análises econômicas empíricas sobre a questão do trabalho.

Os Fisiocratas, no século XVII, representados particularmente por Franços Quesnay (1694–1774) e Anne Robert Jacques Turgot (1727–1781) foram os primeiros economistas a desenvolverem uma teoria econômica sobre o trabalho, em uma época na qual a economia das sociedades era quase que totalmente agrária. Estes economistas acreditavam que a riqueza das nações derivava somente do valor de terras agrícolas ou do desenvolvimento dessa terra, e os produtos agrícolas deveriam ter preços elevados, por isso, apenas o trabalho agrícola era considerado como valor, isto é, gerava valor nos produtos da sociedade. A produção de bens e serviços era vista como o consumo do excedente agrícola, porque a principal fonte de energia era o músculo humano ou animal, e essa energia seria oriunda do excedente da produção agrícola. Os trabalhos não agrícolas seriam apêndices improdutivos para o trabalho agrícola, e o lucro na produção capitalista seria exclusivamente o "aluguel" recebido pelo proprietário do terreno em que ocorria a produção; o trabalho produtivo era, portanto, visto como fonte de riqueza nacional.

A primeira escola moderna, a economia clássica, inicia-se com Adam Smith e a publicação, em 1776, do seu livro *A Riqueza das Nações*. A teoria do valor-trabalho, elaborada principalmente por Smith e David Ricardo, e posteriormente reformulada por Marx, parte da ideia de que a atividade econômica é essencialmente coletiva, ou seja, ela não interessa ao estudo da Ciência Econômica enquanto atividade individual.

Para Smith (1983) o trabalho é o primeiro preço, o dinheiro da compra inicial pago por todas as coisas, ou seja, o pré-requisito para qualquer mercadoria ter valor era que ela fosse produto do trabalho humano. Considerava como valor do produto a soma de três componentes: o salário, os lucros e os aluguéis. Estabeleceu distinção entre preço de mercado e preço natural: o preço de mercado como o verdadeiro preço da mercadoria, determinado pelas forças da oferta

e da demanda; o preço natural como o preço estabelecido no qual a receita da venda fosse apenas suficiente para gerar lucro e consistia no preço de equilíbrio determinado pelos custos de produção, mas estabelecido no mercado pelas forças da oferta e da demanda. Existia uma relação entre esses dois preços, desde que o preço natural fosse o preço de equilíbrio determinado pelos custos de produção, mas estabelecido no mercado.

De acordo com essa teoria, o valor econômico de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho que, em média, é necessário para fabricá-la, incluindo todo o trabalho anterior utilizado para produzir as matérias-primas, máquinas e outros insumos. Dessa forma, o preço de uma mercadoria reproduz a quantidade de tempo de trabalho nela colocado, sendo o trabalho o único elemento que realmente gera valor (SMITH, 1983).

No âmbito da teoria de cunho individualista e microeconômico, o trabalho é um fator de produção homogêneo e escasso, ofertado pelas unidades familiares e demandado pelas empresas, sob condições de concorrência perfeita. O comportamento racional dos agentes econômicos será regulado, no caso dos indivíduos, pelo princípio da desutilidade marginal do trabalho[77] crescente, e do lado das empresas, pela lei dos rendimentos decrescentes[78]. Esses agentes visam maximizar, respectivamente, as utilidades e os lucros da produção. O princípio da maximização de lucros sob concorrência perfeita estabelece que a firma atinja o equilíbrio no ponto em que seu custo marginal iguale a receita marginal ou preço. O custo marginal corresponde ao salário monetário dividido pelo produto marginal do trabalho, em unidades de produto (SMITH, 1983).

Nesse modelo, do lado da procura, a demanda por mão de obra resulta da função de produção, que reflete a base tecnológica do conjunto das empresas da economia. No curto prazo, o estoque de capital é constante, a função de produção está sujeita a rendimentos decrescentes e a produção dependerá unicamente da quantidade de trabalho utilizada. Cada empresa pode adquirir a quantidade de trabalho desejada ao salário de mercado e vender sua produção ao preço prevalecente. Cada firma demandará a quantidade de mão de obra cujo produto marginal, que depende de sua função de produção, iguale o salário real, de modo que a curva de produtividade marginal corresponda à função de demanda por trabalho. De outro

[77] Desutilidade marginal é qualquer motivo que induza um homem ou grupo de homens a recusar trabalho, em vez de aceitar um salário que para eles representa uma utilidade inferior a um certo limite mínimo.
[78] Lei dos rendimentos decrescentes pode ser conceituada da seguinte maneira: ampliando-se a quantidade de um fator variável, permanecendo fixa a quantidade dos demais fatores, a produção, de início, aumentará a taxas crescentes; a seguir, após certa quantidade utilizada do fator variável, passará a aumentar a taxas decrescentes; continuando o aumento da utilização do fator variável, a produção decrescerá.

lado, ao assumir que a função de produção está sujeita a rendimentos decrescentes, fica estabelecida a relação inversa entre a demanda por mão de obra e o salário real (SMITH, 1983).

Do lado da oferta de trabalho, como ocorre com as firmas, os trabalhadores também são agentes econômicos racionais que visam maximizar utilidades, desde que o tempo de lazer e a disponibilidade de bens e serviços sejam obtidos por meio da remuneração do trabalho e proporcionem satisfação. Assim, cada trabalhador decidirá a distribuição de seu tempo entre trabalho e lazer, conforme suas preferências pessoais.

Em função desses princípios, o mercado de trabalho atinge um equilíbrio a partir da perfeita flexibilidade de preços e salários, da total mobilidade da mão de obra e do acesso imediato dos agentes às informações relevantes. O nível de emprego e o salário real são determinados pela interseção entre as curvas de oferta e procura de trabalho e pressuposto que qualquer desvio desse equilíbrio será corrigido de maneira automática. A partir desse pressuposto, a flexibilidade de preços e salários, ao igualar a produtividade marginal do trabalho, a desutilidade marginal do mesmo e o salário real, leva à obtenção do pleno emprego, portanto, a análise clássica do mercado de trabalho nega a existência do desemprego involuntário e pressupõe o equilíbrio com pleno emprego.

O processo de produção, para Ricardo, apresenta coeficientes técnicos variáveis, em que a mesma quantidade de terra, fator fixo, poderia ser associada a quantidades crescentes do fator variável, o trabalho. O modelo ricardiano foi desenvolvido a partir de uma economia de base rural e destinado a explicar as leis da distribuição; no entanto, muitas vezes, foi aplicado de forma geral às economias mais modernas, nas quais é negado o princípio da concorrência perfeita e não é utilizada a capacidade plena, desde que não existem restrições técnicas à utilização parcial do equipamento, pois os coeficientes técnicos da produção são constantes, mesmo no curto prazo. Com as funções de custos variáveis de curto prazo constantes, pois não há fatores escassos, o nível de produção e emprego se tomará indeterminado. Os conceitos de firma representativa, tamanho ótimo e maximização de lucros deixam de existir, e o *trade-off*[79] básico entre salário e emprego perde sua razão de ser.

Karl Marx (1818 – 1883), como vimos anteriormente, foi um crítico da teoria clássica do valor-trabalho, mas ao mesmo tempo um teórico que procurou compreendê-la a partir de perspectivas diferentes em relação às anteriores. Inicialmente, é preciso considerar que a análise marxista sobre as características do capitalismo se baseia em que Marx denomina de "relações sociais de produção", termo que usava para resumir a forma dominante de organização da

[79] Em economia, expressão que define situação de escolha conflitante, isto é, quando uma ação econômica que visa à resolução de determinado problema acarreta, inevitavelmente, outros.

produção em uma sociedade em particular.

Os pensadores clássicos consideravam como um fenômeno natural da humanidade o fato de a riqueza social ou os valores de uso dos produtos serem medidos com base no tempo de trabalho necessário para produzir mercadorias, fenômeno este direcionado pela necessidade vigente em cada época. Para Marx, essa forma de mensuração é uma grande limitação da forma de produção capitalista, uma vez que o desenvolvimento tecnológico faz com que cada vez menos trabalho direto seja necessário para a produção de mercadorias, ao mesmo tempo em que continua a ser a principal referência para compor o seu valor. Para Marx, preço e valor são variáveis distintas, pois o preço está sujeito a flutuações geradas por fatores políticos, como intervenção no câmbio ou medidas protecionistas e de demanda, enquanto o valor é relacionado aos fatores necessários para a sua produção, como matérias-primas, máquinas e trabalho (MARX, 1974).

Dessa maneira, para Marx, o modo de produção capitalista baseava-se em capital trabalho que significava uma relação de troca, na qual o trabalhador vendia sua força de trabalho para o capitalista e, com o dinheiro recebido, adquiria os elementos para satisfazer suas necessidades materiais de vida. Nessa perspectiva, o valor de troca de uma mercadoria é determinado pelo tempo de trabalho necessário para produzi-la. A teoria do valor-trabalho de Marx estabelece que o tempo de trabalho despendido na produção de uma mercadoria inútil — para qual não houvesse demanda — criaria uma mercadoria cujo valor de troca não corresponderia ao tempo de trabalho dedicado nela e, portanto, os capitalistas produziriam apenas mercadorias cuja demanda no mercado permitisse realizar, no mínimo, os custos de fabricação. O capitalista adquire os meios de produção e a força de trabalho e vende as mercadorias por uma quantia superior à quantia investida no início do processo, o que origina o lucro capitalista, por ele denominado de mais-valia (MARX, 1974).

Em síntese, o valor-trabalho para Marx era expresso pela relação entre o trabalhador e o bem produzido por seu trabalho, estabelecendo uma razão em que o produto que dava mais trabalho para ser produzido deveria corresponder a uma maior remuneração do trabalhador que o produzia, colocando esse valor no preço final do produto, o que traria maior igualdade nas relações.

Entre as principais teorias que explicam a alocação e distribuição do emprego na estrutura da produção, destacam-se os conceitos do corpo teórico neoclássico, que analisam o equilíbrio pelo lado da oferta de bens e serviços. Esses modelos de crescimento são baseados usualmente na função de produção agregada e a capacidade produtiva da economia é que determina sua produção. De um modo geral, a teoria neoclássica negligencia o fato de que o

crescimento econômico em um sistema aberto é também determinado por fatores de demanda. Como uma nova abordagem econômica, o marginalismo surgiu no último terço do século XIX (1870), com a introdução do elemento subjetividade na análise, baseado na ideia de que o valor econômico é resultado da utilidade marginal. O ponto de partida da análise econômica é a análise das necessidades humanas e da forma como os indivíduos as procuram satisfazer. O valor é então considerado subjetivo e a teoria subjetiva do valor, ou teoria da utilidade marginal, estabelece que o valor nada tenha a ver com a quantidade de trabalho empregada na produção, mas depende de sua utilidade para a satisfação de um propósito de um determinado indivíduo.

Os economistas da denominada Escola Austríaca, ou marginalistas, criticam a teoria do valor-trabalho, acreditando que o valor seria atribuído conforme a utilidade e raridade do bem ou serviço produzido e consumido. O trabalho é considerado por eles um serviço, e, portanto, se trata de um bem valorável e negociável. Dessa forma, o valor inclui tanto o trabalho e a matéria-prima utilizados, quanto à utilidade que o objeto tem de forma complementar.

O valor da utilidade marginal é assim definido como sendo o valor, para o consumidor, representado por uma unidade adicional de alguma mercadoria e, desse modo, a utilidade marginal é decrescente. Assim, a utilidade decresce à medida que mais unidades de um dado bem são adquiridas, posto que a primeira unidade seja empregada na função mais urgente segundo a escala de valores de cada consumidor, a segunda unidade exerce a função imediatamente menos urgente, e assim por diante. A escala de valores de cada consumidor é diferente e o que é valioso para um pode não ser para outro; além de que, para ele, a utilidade de um determinado bem varia no tempo. Esse é o elemento fundamental na medida do valor, que rompe com a teoria do valor-trabalho e cria a teoria do valor-utilidade. Os primeiros autores da escola marginalista argumentaram que o valor do trabalho deveria ser medido pelo valor da produção e não o contrário. O marginalismo ficou ainda conhecido pela utilização intensiva da matemática na construção de modelos teóricos que visavam representar a realidade.

No modelo de equilíbrio marginalista, a remuneração do serviço produtivo fornecido pelo fator trabalho, representado pelo salário, não recebe um tratamento diferenciado exógeno ao sistema, e seu valor é determinado como o de qualquer outro serviço de fator ou qualquer outra mercadoria do sistema, ou seja, pelo equilíbrio entre oferta e procura no sistema. Portanto, uma diferença fundamental entre a Escola Clássica (que inclui Marx) e a Escola Neoclássica diz respeito à teoria do valor, desde que na primeira, o valor é determinado pela quantidade de trabalho incorporado nos bens e, na última, o valor depende da utilidade marginal.

Para a teoria neoclássica, duas hipóteses são essenciais: a perfeita substitutibilidade entre fatores de produção e preços flexíveis dos fatores de produção. As consequências dessas

características são de que, se houver capacidade excedente, no longo prazo, esta levaria a ajustamentos nos preços e na utilização de fatores, tendendo a desaparecer esse excedente. Por outro lado, a taxa de crescimento da economia é determinada por três fatores: 1) acumulação de capital, 2) aumento da oferta de trabalho e 3) progresso técnico. Consequentemente, as disparidades na produtividade marginal do trabalho são o resultado ou do grau de progresso técnico, ou da taxa de crescimento do montante de capital por trabalhador. O crescimento no capital e na oferta de empregos disponíveis depende do desenvolvimento inter e intrarregional. Isto se fará via ajustamentos inter-regionais nos preços dos fatores, e dado que o capital possui normalmente maior mobilidade no espaço do que o trabalho fluirá mais rapidamente das regiões de altos salários para as de baixos salários do que os trabalhadores se moverão das regiões de baixos salários para as de altos salários, até que os preços dos fatores se ajustem.

Desse modo, a análise microeconômica neoclássica ou marginalista estabelece que o desemprego é consequência de salários excessivamente elevados, e que os desequilíbrios momentâneos e temporários são corrigidos pelo mercado, e pressupõe que isto é válido para a empresa individual e para o conjunto de toda a economia. O modelo marginalista tradicional é estático e se apoia em quatro princípios básicos: 1) maximização de lucros; 2) rendimentos decrescentes; 3) desutilidade marginal do trabalho; e 4) demanda nominal agregada como variável exógena. No contexto macroeconômico, no qual são consideradas as variáveis: emprego, renda nominal, preços e salário nominal, o nível de emprego em equilíbrio é definido e a partir deste, o produto real de pleno emprego é determinado, independentemente dos preços.

Neste contexto, há um vetor de preços determinado capaz de levar ao equilíbrio macroeconômico, pois satisfaz as equações de oferta e procura dos mercados monetários, de bens e de trabalho. A única variável endógena são os preços e qualquer desequilíbrio no mercado de trabalho deverá ser corrigido pela variação do salário. O desemprego é resultado de um salário excessivamente elevado e ocorrerá somente durante os curtos períodos de ajuste do mercado. Todos os trabalhadores dispostos a trabalhar em troca do salário de mercado encontrarão emprego e os trabalhadores que pretendem salários mais elevados que o de equilíbrio, isto é, acima do valor de sua produtividade, serão considerados fora do mercado por livre escolha.

Os preceitos neoclássicos tradicionais não admitem a existência de desemprego por períodos longos, pois a oferta e a procura de mão de obra determinam o salário real e o nível de emprego e, devido aos rendimentos decrescentes na produção, a função de demanda por trabalho é negativamente inclinada. Dessa maneira, a condição necessária para o aumento do emprego será a aceitação por parte dos trabalhadores de salários reais menores e havendo um

trade-off entre renda e lazer dos trabalhadores, o emprego e o salário real estão definidos; com salários mais baixos, o nível de emprego aumentará.

O desemprego, por conseguinte, advém da possibilidade de o salário real vigente exceder o valor de equilíbrio. Havendo redução do salário nominal, haverá redução do salário real e aumento do emprego. No enfoque marginalista, o desemprego é o resultado de alguma restrição externa ao mercado de trabalho que impede o ajuste de salários e emprego no ponto de equilíbrio, e a procura de trabalho reduzir-se-á até restaurar o equilíbrio.

As críticas ao conceito de equilíbrio em sua aplicação ao mercado de trabalho buscam destruir os pressupostos de homogeneidade e perfeita mobilidade da mão de obra. Desse modo, uma visão crítica a essas teorias assume que os salários e preços não são flexíveis. Isto é causado, entre outros motivos, pelo fato de que uma grande parte do comércio total, particularmente nos últimos trinta anos, é monopolizado pelas empresas multirregionais ou multinacionais, de modo que a localização tradicional microeconômica e a análise de investimentos tradicionais não podem ser aplicadas. O enfoque dos investimentos dessas firmas transcende o objetivo exclusivo de taxas superiores de retorno em cada região, para se voltar para objetivos de uma maior taxa média de retorno entre todas as regiões, buscando a integração regional da produção e visando um "produto mundial" cujo processo produtivo é desagregado em vários espaços. Além do mais, os salários não seriam flexíveis devido à forte posição dos sindicatos em algumas regiões mais avançadas, de modo que os salários das áreas periféricas e dependentes não são igualmente altos, como no centro econômico do país, o que deveria ocorrer em uma visão de equilíbrio neoclássico (KON, 1995).

De outra forma, o processo de migração da população com maior intensidade de áreas periféricas aos centros mais desenvolvidos, observado na realidade tanto em países avançados como ainda com maior intensidade nos de menor desenvolvimento, também refuta o argumento de uma oferta de trabalho elevada em regiões periféricas, que atraia os investimentos empresariais naquelas áreas devido a baixos salários. O que se tem constatado na atualidade, nos países em desenvolvimento, é que os ajustamentos inter-regionais nos preços dos fatores podem não se realizar, e que é notada a continuidade dos movimentos migratórios da mão de obra para os centros desenvolvidos, ainda que acarrete uma taxa de desemprego aparente ou não, em áreas urbanas mais desenvolvidas.

Do ponto de vista das desigualdades regionais, observa-se que as abordagens marginalistas, que seguem as suposições clássicas de flexibilidade de preços e perfeita mobilidade dos fatores, não conseguem explicar coerentemente os desequilíbrios, pois, a partir dessas hipóteses, as diferenças entre as regiões, nos preços, custos e nas rendas não podem

persistir. A concorrência perfeita e o equilíbrio estável são vistos como assegurando que qualquer perturbação no equilíbrio regional seria corrigida pelas forças de mercado. De acordo com essa visão, portanto, a divisão do trabalho inter e intrarregional, resultando nas diversas estruturas ocupacionais, é condicionada pelas diferentes produtividades marginais do trabalho que, por sua vez, são resultantes de taxas diferenciadas de progresso tecnológico e de acumulação do capital. Assim, as consequentes divergências espaciais dos preços do fator trabalho, e que implicam em ajustes via mobilidade desse fator, tendem a desaparecer quando os investimentos em capital são levados a regiões de menor produtividade marginal. Por outro lado, um aumento da produção nas regiões pode ser alcançado tanto pelas mudanças intersetoriais quanto inter-regionais, de modo que as transformações setoriais e espaciais se realizem simultaneamente, tendo em vista as vantagens comparativas espaciais (KON, 1995).

Outra crítica à visão neoclássica salienta o funcionamento imperfeito do mercado afirmando que os migrantes são precariamente informados e que a migração é seletiva e aumenta, portanto, os diferenciais salariais entre regiões; da mesma forma que os investidores parecem super avaliar as regiões mais produtivas, respondendo a eficiências aglomerativas e contribuindo para o desequilíbrio, pois programam primeiramente empreendimentos nas regiões centrais de maior retorno, antes de fazê-los em regiões periféricas. Finalmente, a difusão da informação é muito lenta, sendo que áreas estagnadas se situam muito aquém dos centros de inovação e invenção.

Por fim, é interessante levar em contar que, da sucinta análise aqui desenvolvida a respeito da possibilidade das Ciências Econômicas nos ajudar na compreensão do que seja o trabalho hoje, parece-nos que as maiores possibilidades de uma reflexão consequente e esclarecedora ainda se fundamentam na posição marxista.

4 A PRECARIZAÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO

Para obtermos um cenário da precarização do trabalho na atualidade impõe-se iniciarmos pelo surgimento do fordismo. Henry Ford[80] introduziu uma grande novidade técnica e de organização da produção no chão de fábrica, que foi a esteira rolante: ao fazer o trabalho

[80] Henry Ford (1863 - 1947) foi um empreendedor e engenheiro mecânico estadunidense, fundador da Ford Motor Company, autor dos livros *Minha filosofia de indústria* e *Minha vida e minha obra*, e o primeiro empresário a aplicar a montagem em série de forma a produzir em massa automóveis em menos tempo e a um menor custo. Há 106 anos Henry Ford lançou a linha de montagem em sua fábrica em Highland Park, nas proximidades de Detroit, nos Estados Unidos da América.

chegar ao trabalhador numa posição fixa, conseguiu significativos ganhos de produtividade. A efetivação do fordismo não se tratou de apenas um novo modo de organização racional do trabalho e da produção, mas também a constituição de um novo modo de vida.

Com a introdução da esteira rolante, houve uma tentativa de racionalização sobre a organização do trabalho, trazendo uma colossal intensificação, automatização e mecanização do processo de trabalho, o que gerou um tipo de processo de trabalho bastante extenuante para os trabalhadores. Para Gramsci (1976), a indústria Ford exigiu uma discriminação, uma qualificação, para os seus operários que as outras indústrias ainda não exigiam, um tipo de qualificação diferente, nova, uma forma de consumo de força de trabalho e uma quantidade de força consumida no mesmo tempo médio, mais onerosa e extenuante do que as outras empresas, força que o salário não consegue reconstituir em todos os casos, nas condições determinadas pela sociedade.

Além de dominar a força de trabalho, o objetivo de Henry Ford era conquistar a adesão dos trabalhadores, para isso, introduziu o pagamento de cinco dólares por dia a seus trabalhadores na grande montadora em Michigan, dobrando os salários, comparativamente aos então vigentes no mercado de trabalho americano. Se a grande inovação no aspecto técnico-produtivo foi a instalação da esteira rolante, no aspecto ideológico foi o reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência da força de trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em resumo, um novo tipo de sociedade democrática. O fordismo equivaleu ao maior esforço coletivo para criar, com velocidade sem precedentes, e com uma consciência de propósito sem igual na história, um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem. Os novos métodos de trabalho são inseparáveis de um modo específico de viver e de pensar a vida. (HARVEY, 1992).

Desse jeito, o fordismo tinha um projeto de hegemonia. Para Gramsci (1976), a hegemonia começa no chão da fábrica pois, antes de tudo, é necessário conquistar a adesão dos trabalhadores. Surge daí a ideia de pacto social ou compromisso social entre a classe capitalista e a classe trabalhadora. Porém, é necessário que essa hegemonia extrapole os muros da fábrica e se torne uma hegemonia social. Então, entra o Estado como provedor de políticas públicas e sociais, com investimento em saúde, educação e lazer. O Estado do Bem-Estar Social, enquanto Estado provedor, configura-se como uma marca do padrão da produção fordista.

O maior propósito do americanismo[81] e do fordismo, de acordo com Gramsci (1934), seria

> Desenvolver ao máximo, no trabalhador, as atitudes maquinais e automáticas, romper o velho nexo psicofísico do trabalho profissional qualificado, que exigia uma determinada participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal. (GRAMSCI, 1934, p. 243).

Nesse sentido, o equilíbrio psico físico poderia se tornar interno se fosse proposto pelo próprio trabalhador, ou seja, trata-se de uma nova forma de sociedade, com meios apropriados e originais.

Dessa forma, até o início dos anos 1970, perdurou no capitalismo o modelo de acumulação fordista[82], voltada para os investimentos na produção industrial propriamente dita, a criação de bens duráveis, a regulamentação e intervenção do Estado de Bem-estar Social e as políticas de estabilidade internacional, garantindo por quase três décadas os anos de ouro do capitalismo.

Sobreveio a crise do fordismo, sendo a primeira indicadora da diminuição dos ganhos de produtividade no final dos anos 1960 e início de 1970. Na esfera do processo de trabalho, houve a reação da classe trabalhadora contra os métodos de exploração do trabalho, que já se encontrava desgastada pelos modos de intensificação do processo de trabalho, gerando uma revolta das camadas proletárias, com um nítido aumento do absenteísmo, do *turn-over*, da dilapidação, das sabotagens e das greves. Além do que, os sindicatos ainda cobravam a manutenção dos salários elevados, mesmo diante da queda da produtividade das empresas capitalistas.

Para Druck (1999) essa resistência ao modo de gestão e organização do trabalho fordista, sublinhado pela automatização, pela disciplina excessiva do corpo e da vida, pela hierarquização, que culminaram na criação do operário-massa e de um novo estilo de vida pautada nos padrões de consumo, extrapolou o mundo do trabalho e passou a ser mesmo um questionamento do próprio americanismo. Tratava-se, na realidade, de uma resistência, cujo

[81] Os acontecimentos e os processos próprios do fordismo não se deram sem um lastro cultural que o legitimasse. Nesse sentido, conforme Gramsci (1934), o processo a que ele chamou de americanismo foi a forma cultural necessária para a constituição de um novo modo de vida e de um novo tipo de trabalhador. Para o autor, o americanismo representava a passagem definitiva do velho individualismo econômico para a economia programática como uma necessidade imanente.

[82] No cenário brasileiro, instalou-se um "fordismo periférico ou incompleto", caracterizado pela regulação das relações do trabalho, pelo regramento do setor fabril e de sua articulação com as legislações sindical, trabalhista e previdenciária (THÉBAUD-MONY & DRUCK, 2007b).

conteúdo político era manifestado num certo esgotamento desta forma de controle do capital sobre o trabalho.

No que corresponde ao consumo, acontece o que Bihr (1999) denomina de uma saturação da norma social de consumo. A economia de escala caracteriza-se pela produção em série de bens duráveis como casas, carros e eletrodomésticos. No final dos anos 1960, há uma saturação do mercado, ocasionando uma taxa decrescente de consumo desses bens, impactando profundamente os níveis de lucro e produtividade das empresas. Esta saturação do mercado em termos de bens duráveis fez com que a demanda se tornasse mais heterogênea, diferenciada e caprichosa, o que não convinha a um aparelho produtivo que exigia uma demanda uniforme e contínua.

Dessa maneira, pode-se afirmar que a crise do fordismo é de caráter conjuntural. Para tanto, Harvey (1992) reitera que os elementos e relações invariantes de um modo capitalista de produção estão onipresentes sob as fragmentações e rupturas tão características da atual economia política. Marx elegeu três princípios do modo de produção capitalista: o capitalismo orientado para o crescimento; o crescimento em valores reais que se apoia na exploração do trabalho vivo na produção e, por fim, o capitalismo, por necessidade, tecnológica e organizacionalmente dinâmico. Marx mostrou que essas três condições necessárias do modo capitalista de produção eram inconsistentes e contraditórias, e que, por isso, a dinâmica do capitalismo era necessariamente propensa a crises. Uma condição generalizada de superacumulação seria indicada por capacidade produtiva ociosa, um excesso de mercadorias e de estoques, um excedente de capital-dinheiro e grande desemprego. As condições que prevaleciam nos anos 1930 e que surgiram periodicamente desde 1973 são consideradas manifestações típicas da tendência de superacumulação.

A crise do fordismo demandou uma reestruturação produtiva caracterizada por uma inversão de perspectivas, por desafios lançados ao movimento operário, pela ruptura do compromisso social do período pós-guerra, pela fragmentação do proletariado e pela flexibilização e precarização do trabalho e da organização do trabalho.

Então, para sair da crise, a estratégia foi o deslocamento dos investimentos da produção para o mercado de capitais especulativos e a adesão às transformações nos processos produtivos desenvolvidos pelo método do toyotismo.

De uma forma resumida, pode-se descrever que o toyotismo refere-se ao Sistema Toyota de Produção criado pelo engenheiro Taiichi Ohno nos anos 1950, concebido para eliminar o desperdício e superar o modelo de produção em massa estadunidense. Um dos pilares das bases desse sistema é o *just-in-time* (JIT), que significa que, em um processo de fluxo, as partes

corretas necessárias à montagem alcançam a linha de montagem quando são necessárias e somente na quantidade necessária.

Outro pilar é a automação com um toque humano, descrita assim por Ohno (1997):

> Na Toyota uma máquina automatizada com um toque humano é aquela que está acoplada a um dispositivo de parada automática. Em todas as fábricas da Toyota, a maioria das máquinas, novas ou velhas, está equipada com esses dispositivos, bem como vários outros, de segurança, parada de posição fixa, o sistema de trabalho completo, e sistemas *baka-yoke* à prova de erros, para impedir produtos defeituosos [...]. Dessa forma, inteligência humana, ou um toque humano é dado às máquinas. A autonomação também muda o significado da gestão. Não será necessário um operador enquanto a máquina estiver funcionando normalmente. Apenas quando a máquina para devido a uma situação anormal é que ela recebe atenção humana. Como resultado, um trabalhador pode atender diversas máquinas, tornando possível reduzir o número de operadores e aumentar a eficiência da produção. (OHNO, 1997, p. 28).

O modo tradicional de fornecer materiais a partir do processo inicial para o processo final da produção foi transferido no sentido inverso, sendo interrompido em situações de irregularidades, eliminando o desperdício da produção em massa convencional e potencializando a força de trabalho na supervisão de várias máquinas ao mesmo tempo. Tais fundamentos desenvolveram a ideia do trabalho em equipe, dos Círculos de Controle da Qualidade (CCQs), da multifuncionalidade, da flexibilidade e do estímulo à iniciativa do trabalhador.

Taiichi Ohno cristalizou o envolvimento individualizado do trabalhador e o compromisso do trabalho em equipe. A apropriação do saber tácito do trabalhador também foi sistematizada para padronizar as operações e o princípio de combinar trabalho em equipe e habilidade individual proporcionou o desenvolvimento das aptidões individuais até a mais plena capacidade. Para isso, foi necessário o foco na iniciativa e comprometimento dos trabalhadores, juntamente com o envolvimento da gerência na operacionalização das tarefas.

A nova lógica impôs aos operários um sistema de gestão total que incorporava ao trabalho repetitivo o trabalho multifuncional, intensificando a atividade do trabalho e penetrando na "alma" do trabalhador. O dispositivo de regulação desta gestão total se deu pela padronização das tarefas, que foram otimizadas através do método de *kanban*[83], que viabilizou a sincronização do *just-in-time* e a autonomização das operações, conferindo maior

[83] Com base no funcionamento dos supermercados dos Estados Unidos, Ohno instituiu um sistema de comunicação que vai do processo final da produção para o inicial. Trata-se, em geral, de um pedaço de papel que contém informações-chave sobre a produção: "quantidade de produção, tempo, método, quantidade de transferência ou de sequência, hora da transferência, destino, ponto de estocagem, equipamento de transferência, container e assim por diante" (OHNO, 1997, p. 47).

flexibilidade às operações. A flexibilidade também foi transferida para a força de trabalho, já que a operacionalização do *kanban* deve contar com a iniciativa e multifuncionalidade do operário para ser corretamente ajustado e seguido a tempo de evitar o desperdício.

Entretanto, a "autonomia" humana deveria ser "capturada" e controlada sempre no limite de sua possibilidade de transferência para as máquinas. A mente industrial extrai conhecimento do pessoal da fabricação, dá o conhecimento às máquinas que funcionam como extensões das mãos e pés dos operários e desenvolve o plano de produção para toda a fábrica.

Junto à gestão participativa se pode conceber também a ideia dos CCQs, cuja função era combinar o sistema JIT ao método *kanban* por meio da apropriação do saber tácito da força de trabalho. Para isso, o rodízio das tarefas foi utilizado como técnica bem como a "auto supervisão".

Harvey (1998) aponta que as novas medidas adotadas pelos capitalistas adaptaram o modelo de acumulação fordista à acumulação flexível, desenvolvendo uma produção para atender às novas necessidades do mercado: variedade de produtos e atendimento da produção de acordo com a demanda; a diminuição do tempo de vida útil dos produtos, o aumento em investimentos de capital especulativo; a ampliação da subcontratação, da terceirização e do trabalho informal, a flexibilização dos processos de trabalho e dos padrões de consumo, o crescimento do setor de serviços.

É importante registrar que, ao lado da terceirização, assume destaque a contratação de empresas individuais, uma modalidade de relação de trabalho que impele o trabalhador a alterar sua personalidade jurídica de pessoa física contratada para pessoa jurídica prestadora de serviços.

No Brasil, essa modalidade de contratação tem sido designada no meio jurídico pelo neologismo pejotização[84], remetendo ao ente da pessoa jurídica. Dessa forma, o trabalhador que constitui uma pessoa jurídica para prestação de serviços passa a ser designado pela abreviação PJ – 'pejota' (BARBOSA & ORBEM, 2018).

A pejotização, de modo similar à terceirização, é uma estratégia empresarial de redução de custos com a contratação direta de mão de obra, com o objetivo de evitar o pagamento de verbas trabalhistas e o recolhimento de FGTS, imposto de renda e contribuições

[84] Esta prática foi viabilizada pelo artigo 129 da lei n.º 11.196/2005, que prevê o seguinte: Art. 129. "Para fins fiscais e previdenciários, a prestação de serviços intelectuais, inclusive os de natureza científica, artística ou cultural, em caráter personalíssimo ou não, com ou sem a designação de quaisquer obrigações a sócios ou empregados da sociedade prestadora de serviços, quando por esta realizada, se sujeita tão-somente à legislação aplicável às pessoas jurídicas, sem prejuízo da observância do disposto no art. 50 da Lei n.º 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil". (BRASIL, 2005b).

previdenciárias. O ardil consiste em transformar o trabalhador assalariado (pessoa física) em empresário (pessoa jurídica), desconstituindo o seu *status* de sujeito com direitos trabalhistas. Em outras palavras, o contrato, ao ser celebrado entre empresas, passaria a ser regido por normas de direito comercial, configurando assim uma situação na qual supostamente preponderaria uma relação "entre iguais" na pactuação dos termos contratuais (BARBOSA & ORBEM, 2018).

Observa-se, assim, que os trabalhadores pejotizados não detêm qualquer proteção no que tange à segurança, medicina do trabalho, limitação da jornada de trabalho, 13º salário, salário mínimo, FGTS, garantias contra dispensas imotivadas, períodos de férias, entre outros direitos garantidos ao sujeito ativo de uma relação empregatícia.

Assim sendo, pode-se constatar que o instituto da pejotização nada mais é que um instrumento fraudatório das relações de emprego que submete o trabalhador a uma situação francamente precária em seu âmbito laboral.

Para Antunes (2005) e Alves (2000), as necessidades do capital financeiro advindas das transformações produtivas geraram alterações na estrutura do trabalho e nas relações de produção, principalmente nas contratações, uma vez que ocorreram modificações no mundo do trabalho devido às exigências do novo método de acumulação flexível. Dessa forma, a flexibilização caracteriza a precarização do trabalho em tempos de crise estrutural do capital porque, além de flexibilizar a contratação dos trabalhadores por meio da terceirização, dos contratos temporários ou parciais, flexibiliza as relações de trabalho nos setores produtivos através da intensificação do trabalho, em outras palavras, através de uma sobrecarga de trabalho ou do acúmulo de atividades para cada trabalhador.

Aqui, alinho-me à Antunes (2001) em seu posicionamento sobre as novas conformações da classe trabalhadora:

> É preciso que se diga de forma clara: desregulamentação, flexibilização, terceirização, bem como todo esse receituário que se esparrama pelo "mundo empresarial", são expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução deste mesmo capital. Isso porque o capital é incapaz de realizar sua autovalorização sem utilizar-se do trabalho humano. Pode diminuir o trabalho vivo, mas não eliminá-lo. Pode precarizá-lo e desempregar parcelas imensas, mas não pode extingui-lo. (ANTUNES, 2001, p. 38).

Além das alterações na morfologia do trabalho e nas relações de produção, outra medida empregada para a tentativa de recuperação da crise do capital dos anos 1970 foi o estabelecimento das políticas neoliberais em diversos países, sendo a primeira experiência no

Chile, durante a ditadura militar de Augusto Pinochet[85]. No entanto, o caso mais conhecido e puro do neoliberalismo foi no Reino Unido, adotado por Margareth Thatcher[86] na década de 1980. Durante o governo de Thatcher, a emissão monetária foi contraída, as taxas de juros foram elevadas, os impostos sobre os rendimentos altos foram reduzidos drasticamente, os controles sobre os fluxos financeiros foram abolidos, níveis de desemprego massivos foram criados, greves de trabalhadores foram derrotadas, uma nova legislação antissindical foi imposta e gastos sociais foram cortados. E, por fim, Thatcher se lançou num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água (ANDERSON, 1995).

As políticas neoliberais provocaram a abolição dos controles sobre os fluxos financeiros, promovendo uma disputa por atração de investimentos, proporcionando o deslocamento crescente da produção industrial em direção aos países de capitalismo tardio com incentivos fiscais ofertados pelos governos locais, com custos salariais menores, com sindicalismo pouco estruturado ou frágil, legislação trabalhista frouxa, tornando-se espaços geográficos extremamente atrativos, caracterizando uma nova etapa do desenvolvimento do capitalismo mundial, uma etapa marcada pela intensa mundialização do capital, diante de um novo regime de acumulação capitalista denominado de acumulação flexível.

Uma das principais teses defendidas pelo neoliberalismo foi a desregulamentação financeira, culminando na perda de autonomia e importância dos Estados-nação no comando do desenvolvimento capitalista em detrimento da tese globalista, na qual os mercados livres em nível mundial ficariam encarregados de promover o desenvolvimento econômico. No entanto, isso provocou um resultado paradoxal, pois, os lucros acumulados não levaram a uma recuperação dos investimentos, uma vez que as condições implementadas eram muito mais propícias para a inversão especulativa do que produtiva. Assim, essas economias não recuperaram os patamares de crescimento anteriores à crise dos anos 1970, fazendo com que o neoliberalismo, em termos de recuperação do crescimento econômico em níveis compatíveis com os Anos Dourados do Capitalismo (1946–1973) representasse um grande fracasso. O neoliberalismo obteve, segundo sua própria perspectiva, um grande êxito social desestatizando economias e criando sociedades mais desiguais, além de um enorme sucesso político-

[85] General Augusto José Ramón Pinochet Ugarte impôs uma ditadura no Chile após realizar um golpe militar contra o presidente eleito daquele período, Salvador Allende, em setembro de 1973. A ditadura de Pinochet estendeu-se até 1990 e resultou na morte de mais de três mil pessoas e na tortura de mais de 40 mil pessoas.

[86] Margaret Hilda Thatcher, Baronesa Thatcher de Kesteven, foi a política britânica Primeira-Ministra do Reino Unido de 1979 a 1990. Foi a Primeira-Ministra com o maior período no cargo durante o século XX e a primeira mulher a ocupá-lo.

ideológico ao transformar-se em uma política hegemônica em praticamente todos os continentes (ANDERSON, 1995).

O neoliberalismo influenciou a flexibilização das relações de trabalho e incutiu uma lógica mercantil, abarcando tendências de desregulamentação, flexibilização e terceirização, criando um cenário no qual a flexibilização das leis trabalhistas cresce rapidamente, em que o capital procura os menores custos para se estabelecer, deixando para segundo plano o bem-estar social das pessoas que trabalham.

No caso do Brasil, como já relatado, as políticas neoliberais foram implementadas desde o Governo de Fernando Affonso Collor de Mello (1989-1992), a partir da criação das Diretrizes Gerais para a Política Industrial e de Comércio Exterior (PICE) em 1990, que lançaram um conjunto de importantes medidas de desregulamentação do comércio exterior e de reduções de alíquotas de importações. A introdução dessa política no Brasil levou à falência várias empresas nacionais que não reuniam condições para competir com os preços mais baixos dos produtos importados, o que resultou, em vários segmentos da indústria, com os trabalhadores perdendo seus empregos.

Essas Diretrizes também regulamentaram diversos programas[87] objetivando incentivar a reestruturação produtiva nas grandes empresas no país, melhorando a produtividade e eficácia, assim como aprofundando a exploração da classe trabalhadora.

Com relação às privatizações, as principais foram a VASP, Usinas Siderúrgicas de Minas Gerais S.A (USIMINAS), a Companhia Siderúrgica Nacional, Companhia Siderúrgica Paulista (COSIPA) [88].

Como já exposto, após o *impeachment* de Fernando Affonso Collor de Mello, Itamar Augusto Cautiero Franco assumiu até 1995, com um governo de transição cuja meta de seu

[87] As diretrizes da PICE regulamentavam, por exemplo, os seguintes instrumentos que iriam colocar em ação as diretrizes do 'Plano da Modernização' de cariz neoliberal: Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria (PACTI),Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), Programa de Competitividade Industrial (PCI), além dos GEOPS (Grupos Executivos de Política Setorial) (ALVES, 2000, p. 187).

[88] Em 20 de agosto de 1993, a COSIPA foi privatizada, através de um leilão na Bolsa de Valores do Estado de São Paulo (BOVESPA), passando a ser controlada por um grupo de investidores liderados pela Usiminas. Em outubro de 2015, foi anunciado o encerramento das atividades de produção de aço na usina de Cubatão/SP, provocando milhares de demissões e fechamento de inúmeros empregos indiretos, com reflexos na economia da cidade e da Região Metropolitana da Baixada Santista, entretanto, a usina não foi desativada. As desativações atingiram a metalurgia primária e os equipamentos e atividades a ela relacionados. Desativado também o laminador de chapas grossas. Estão mantidas as linhas de laminação a quente e de laminação a frio. Importante registrar que os compradores e futuros acionistas da COSIPA não investiram nenhum centavo na recuperação da empresa, que se encontrava em situação de sucateamento quando foi leiloada. O BNDES financiou a reestruturação e modernização da planta. A empresa não recolhia ICMS e IPI havia vários anos, constituindo um passivo que, após a privatização, foi negociado com governo do Estado de São Paulo e com o governo Federal um parcelamento de longo prazo. Tanto o financiamento do BNDES como os impostos atrasados foram pagos com a receita obtida com as vendas dos laminados produzidos com a planta modernizada.

Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, era controlar a inflação por meio do Plano Real[89]. Assim, no rastro da estabilidade da moeda advinda do Plano Real, Fernando Henrique Cardoso foi eleito Presidente do Brasil. Nos seus dois mandatos, realizou uma série de reformas fiscais, na seguridade social, nas leis trabalhistas, na abertura da economia, na educação e no aparelho do Estado. Realizou um número expressivo de privatizações de empresas dos setores de mineração, energia, telefonia, bancos etc. As principais empresas privatizadas foram a Vale do Rio Doce[90], Telebrás, EMBRATEL, Aço Minas Gerais (Açominas), entre outras, dando continuidade ao processo de reestruturação produtiva, iniciado por Fernando Affonso Collor de Mello, e de precarização do trabalho com o advento de diversas multinacionais substituindo as empresas estatais.

Durante os governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010), houve a continuação da adaptação das leis nacionais às crescentes flexibilizações no mundo do trabalho, com o argumento de tornar o Brasil competitivo e atrativo para o comércio internacional em função da enorme concorrência que surgia principalmente devido aos custos da força de trabalho em

[89] Em vigor a partir do dia 1º/7/1994, o Plano Real foi lançado por meio de medida provisória de 30/6/1994. Seu lançamento foi precedido pela Unidade Real de Valor (URV) e pelo cruzeiro real (moeda transitória entre o cruzeiro e o real), com a finalidade de alinhar os preços e contribuir para que a transição provocada pela reforma monetária fosse pouco traumática. O Plano Real não foi acompanhado de um congelamento de preços. As principais medidas foram as seguintes: 1) mudança na unidade monetária, que passou a ser denominada "real", sendo que a paridade entre esta e o cruzeiro real, que a precedeu, foi fixada em R$ 1,00 = CR$ 2.750,00, em 30/6/1994; 2) autorização ao Banco Central de emitir, entre junho de 1994 e 31 de março de 1995, até R$ 9,5 bilhões, podendo o Conselho Monetário Nacional alterar este valor em até 20%; 3) limitação da correção monetária contraída a partir de 1º/7/1994 à variação acumulada do IPCr (Índice de Preços ao Consumidor em Reais); 4) embora não tenha sido instituída a livre conversibilidade do real em dólar, o lastro de emissão de reais foi composto por parcela das reservas internacionais disponíveis em moedas estrangeiras e em ouro monetário, expressas suas equivalências em dólares dos Estados Unidos na paridade de R$ 1,00 = US$ 1,00 (SANDRONI, 2002).

[90] A Vale do Rio Doce foi privatizada no dia 6 de maio de 1997, com financiamento subsidiado, disponibilizado aos compradores pelo BNDES. Atualmente a Vale (até 2007 Companhia Vale do Rio Doce - CVRD) é uma mineradora multinacional brasileira e uma das maiores operadoras de logística do país. É uma das maiores empresas de mineração do mundo e a maior produtora de minério de ferro, de pelotas e de níquel. A empresa também produz manganês, ferroliga, cobre, bauxita, potássio, caulim, alumina e alumínio. No setor de energia elétrica, a empresa participa em consórcios e atualmente opera nove usinas hidrelétricas, no Brasil, no Canadá e na Indonésia. Em 5 de novembro de 2015, rompeu-se uma barragem de rejeitos de mineração controlada pela Samarco Mineração S.A., um empreendimento conjunto das maiores empresas de mineração do mundo, a brasileira Vale S.A. e a anglo-australiana BHP Billiton. A barragem ficava no subdistrito de Bento Rodrigues, a 35 km do centro do município brasileiro de Mariana, Minas Gerais. O rompimento da barragem é considerado o desastre industrial que causou o maior impacto ambiental da história brasileira e o maior do mundo envolvendo barragens de rejeitos, com um volume total despejado de 62 milhões de metros cúbicos, além de ter deixado 19 mortos e centenas de desabrigados. Em 25 de janeiro de 2019, rompeu-se uma barragem de rejeitos de mineração controlada pela Vale S.A., construída no ribeirão Ferro-Carvão, na localidade de Córrego do Feijão, em Brumadinho, a 65 km da capital mineira, Belo Horizonte. O acidente assemelha-se ao desastre do rompimento de barragem em Mariana. A partir do acidente, a mídia passou a expor a influência da Vale S.A. nos 25 Estados e no Congresso Nacional graças a doações de recursos na ordem de R$ 82 milhões a deputados, senadores, governadores e candidatos a presidência da república. Especialistas afirmam que tal influência foi crucial para barrar a imposição de regras mais rígidas para o setor, mesmo após o desastre de Mariana. O Instituto Inhotim, o maior museu a céu aberto no mundo e que fica em Brumadinho, teve que ser evacuado por precaução. O rompimento da barragem deixou 259 mortos e 11 desaparecidos. Observa-se que enquanto empresa estatal a Vale não registra nenhum rompimento de barragem.

países como a México, Índia e China. Dessa forma, a continuidade na implantação das medidas conforme a estratégia neoliberal foi efetivada com a reforma da previdência dos servidores públicos[91], a reforma tributária e a aprovação da lei de falências. A estratégia neoliberal continuou em curso com a unificação e maior liberação do mercado de câmbio e a retomada das privatizações.

Como já descrito, Dilma Vana Rousseff foi eleita presidenta do País em 2010, tendo exercido o cargo de 2011 até 2014, quando foi reeleita e governou até seu afastamento por um processo de *impeachment* em 2016. Após sua reeleição, em 2014, sinalizou uma política econômica mais ortodoxa e medidas de desconstrução de direitos, como, por exemplo, acesso ao seguro desemprego e ao abono salarial. Quanto às mudanças no seguro desemprego, foram criados prazos novos para a concessão e a redução na quantidade de prestações a que o trabalhador tem direito. Pela nova regra, é necessário ter recebido pelo menos 12 meses de salários nos últimos 18 meses imediatamente anteriores à data de dispensa, quando da primeira solicitação do benefício. Antes, a exigência era de seis meses, isto é, metade do tempo de salário agora exigido. Quando da segunda solicitação do seguro desemprego, é necessário ter recebido pelo menos nove meses de salários nos últimos 12 meses imediatamente anteriores à data de dispensa; e, quando das demais solicitações, em cada um dos seis meses imediatamente anteriores à data de dispensa.

O abono salarial também passou por reformulação. Tinha o valor de um salário mínimo e era pago uma vez por ano, como complemento aos trabalhadores que recebem até dois salários mínimos. Houve redução do valor do benefício, que passou a ser calculado com base na proporção de 1/12 do valor do salário mínimo vigente na data do respectivo pagamento, multiplicado pelo número de meses trabalhados no ano correspondente.

Em 2012, o governo de Dilma Vana Rousseff deu início a um conjunto de leilões de infraestrutura, por meio do qual concedeu à iniciativa privada obras essenciais em portos, aeroportos, rodovias, ferrovias e estradas. O BNDES exerceu função fundamental nesse processo, participando como financiador dos futuros concessionários.

O governo de Michel Miguel Elias Temer Lulia, iniciado em abril de 2016, propôs um conjunto de reformas (fiscal, trabalhista, sindical e previdenciária) como a principal agenda para alteração dos marcos estruturais da economia, sinalizando como prioridade a solução do desequilíbrio fiscal do Estado brasileiro. Esse programa retomou uma série de conceitos

[91] Lei n.º 10.887/2004 – Reforma da Previdência elevou a idade mínima para a aposentadoria dos professores e passou a exigir que o pagamento (contribuição previdenciária mensal) fosse realizado também pelos servidores já aposentados e pelos pensionistas (BRASIL, 2004).

hegemônicos na década de 1990, dentre os quais a desestatização e desregulamentação das relações econômicas e sociais.

O Programa de Parcerias do Investimento (PPI), lançado em 13/09/2016 por meio da lei n.º 13.334/2016 (BRASIL, 2016b), é o principal instrumento institucional da política de privatizações e concessões do governo de Michel Miguel Elias Temer Lulia. Centrado nos setores de infraestrutura, óleo e gás natural, transportes (aeroportos, portos, rodovias e ferrovias), saneamento, setor elétrico e mineração, o PPI teve como pilares o Programa de Parcerias Público Privadas (PPP), lei n.º 11.079/2004 (BRASIL, 2004) e o Programa Nacional de Desestatização (PND), lei n.º 9.491/1997 (BRASIL, 1997).

De acordo com o Relatório de Gestão 2018 do PPI (BRASIL, 2018), dos 193 empreendimentos qualificados, 124 foram leiloados, o equivalente a 64% de execução do cronograma estimado pelo Programa de Concessões do governo federal. Os investimentos a serem angariados nos próximos anos a partir das concessões são de, aproximadamente, R$ 254 bilhões, e com as outorgas e bônus, R$ 46 bilhões.

Em 2019, no primeiro ano do governo de Jair Messias Bolsonaro, o Governo Federal obteve R$ 51 bilhões em desestatizações, que incluiu a venda da Transportadora Associada de Gás (TAG), a BR Distribuidora e a Liquigás, outros R$ 36,3 bilhões em desinvestimentos, como a venda das ações da IRB Brasil RE e Neoenergia, e R$ 13,2 bilhões em venda de campos de petróleo pela Petrobras.

No que se refere especificamente a precarização do trabalho nas últimas três décadas no Brasil, pesquisas que realizei para esta tese evidenciaram que a flexibilização e a intensificação do trabalho ocorreram sob três formas: extensão da jornada de trabalho; aumento da quantidade de tarefas e aumento da produtividade dos trabalhadores. Para compreendermos o processo de precarização do trabalho no Brasil, precisamos entender, então, as categorias de flexibilização e intensificação do trabalho; arrocho salarial e flexibilização das leis trabalhistas.

A flexibilização nas leis trabalhistas segue a cartilha da economia de mercado, que não visa à justiça social, mas a eficiência, a produtividade e lucro. O risco é uma precariedade nas relações de trabalho assalariadas e uma "concentração de riqueza e de direitos dos cidadãos em mãos de uma elite política carente de um projeto consistente de nação e Estado Social" (ALVARENGA, 2007, p. 09).

Combater o desemprego sempre foi o principal motivo para justificar a flexibilização das leis trabalhistas, apesar de que a Organização Internacional do Trabalho (OIT) tenha afirmado que as normas flexibilizadoras não têm conseguido o objetivo de gerar emprego, mas, ao contrário, contribuído para precarizar a qualidade das condições dos que estão empregados.

A OIT publicou um estudo[92] sobre reformas legislativas laborais e de mercado de trabalho em 110 países, promovidas no período de 2008 a 2014. O fundamento comum observado nas várias iniciativas de reformas, no contexto da grave crise e da estagnação econômica com desemprego, foi o de aumentar a competitividade das economias ou de criar postos de trabalho. Nos países desenvolvidos predominaram iniciativas para reformar a legislação do mercado de trabalho, no que se refere aos contratos permanentes. Nos países em desenvolvimento, observaram ênfase maior em reformas das instituições da negociação coletiva. As duas dimensões estão presentes, com maior ou menor intensidade, na maioria dos projetos de reforma implementados. Outra observação geral indica que a maioria das reformas diminuiu o nível de regulamentação existente e teve caráter definitivo. O referido estudo analisou 642 mudanças nos sistemas laborais em 110 países. Em 55% dos casos, as reformas visaram reduzir a proteção ao emprego, atingindo toda a população, e tinham caráter permanente, produzindo uma mudança de longo prazo na regulamentação do mercado de trabalho no mundo.

As altas e crescentes taxas de desemprego formam o contexto que criou o ambiente para catalisar as iniciativas de reformas e disputar a opinião da sociedade sobre elas. De outro lado, o estudo indicou que mudanças como essas na legislação trabalhista, realizadas em período de crise e que visam a reduzir a proteção, aumentam a taxa de desemprego no curto prazo. Ademais, não se observou nenhum efeito estatístico relevante quando essas mudanças foram implementadas em períodos de estabilidade ou expansão da atividade econômica. Mais grave ainda, as reformas liberalizantes, que facilitam o processo de demissão, tenderam a gerar aumento do desemprego no curto prazo.

Esses resultados são corroborados por outros estudos produzidos pelo FMI e pela OCDE. Do total de reformas, destacam-se aquelas que diminuem os níveis de regulação, das quais 74% trataram de jornada de trabalho; 65% de contratos de trabalho temporário; 62% de demissões coletivas; 59% de contratos permanentes; 46% de negociações coletivas e 28% de outras formas de emprego.

No caso do Brasil, na década de 1980, houve a desarticulação do modelo de desenvolvimento industrial com base na substituição de importações, irromperam profundas transformações na estrutura do mercado de trabalho, dentre elas: um forte deslocamento das ocupações do setor industrial para o setor terciário; a ampliação das categorias de trabalhadores sem carteira assinada, entre os quais pequenos empregadores, trabalhadores por conta própria

[92] ADASCALIETI D.; MORANO C. P. “Drivers and effects of labor market reforms: Evidence from a novel policy compendium”. **IZA Journal of Labor Policy**, 2016.

e trabalhadores não remunerados; precarização dos postos de trabalho, caracterizada, entre outras coisas, por perda de direitos sociais, trabalhistas e previdenciários; estagnação da remuneração dos postos assalariados; agravamento da má distribuição de renda; e, por fim, aumento dos níveis de desocupação e desemprego, que se manifestou com mais intensidade nos anos de 1990, especialmente com os dois mandatos do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, e somente houve uma diminuição na década de 2000, em função de políticas de desenvolvimento econômico. (CARDOSO JR., 2001; MATTOSO; POCHMANN, 1998; MEDEIROS; SALM, 1994).

O processo de flexibilização do trabalho no Brasil iniciou-se ainda no período do regime militar que, com a Lei n.º 4.923/1965, instituiu a redução transitória da jornada de trabalho e dos salários até o limite de 25%, por meio de prévio acordo com a entidade sindical representativa dos seus empregados, quando a empresa tivesse sido afetada em função de conjuntura econômica, devidamente comprovada, abrindo espaço às exceções ao princípio da inalterabilidade contratual lesiva (BRASIL, 1965a).

No que se refere às regras originalmente previstas na CLT, pode-se afirmar que a relação de emprego teve na Lei n.º 5.107/66 (BRASIL, 1966a), que criou o regime do FGTS, a sua primeira mudança flexibilizadora.

Em 1966 foi criado e regulamentado o FGTS por meio do Decreto n.º 59.820 de 20 de dezembro de 1966 (BRASIL, 1966b), criado antes pela referida lei[93], que substitui, na prática, o regime então vigente de indenização por rescisão do contrato de trabalho. O FGTS é um fundo financeiro, constituído pelo conjunto de contas vinculadas e individuais, abertas pelos empregadores em nome de seus empregados.

A partir da criação do FGTS, o trabalhador tinha o direito de optar pelo novo fundo ou pelo regime antigo, mas na realidade as empresas passaram a contratar trabalhadores apenas pelo regime do FGTS. O direito formal à opção pelo regime anterior deixou de existir somente quando a Constituição de 1988 fixou o direito à indenização exclusivamente no regime do FGTS.

A CLT estabelecia a indenização ao trabalhador demitido na base de um salário mensal por ano trabalhado ou período acima de seis meses e determinava que o trabalhador adquirisse estabilidade ao completar dez anos na mesma empresa, somente podendo ser demitido por falta grave ou circunstâncias de força maior, devidamente comprovadas, com direito à indenização

[93] Ambos os instrumentos revogados, pelo Decreto n.º 99.684, de 1990 e pela Lei n.º 7.839, de 1989.

correspondente ao dobro do tempo de serviço prestado, no caso de extinção da empresa (BRASIL, 1943).

Na sequência houve uma série de leis autorizando a subcontratação em casos específicos ou em certas circunstâncias. Em 1967, com o Decreto-Lei n.º 200/67 (BRASIL, 1967), surge a primeira previsão legal dispondo de forma direta e explícita sobre a permissão da subcontratação. Esse instrumento refere-se à descentralização do serviço público visando à melhor execução das tarefas de planejamento, coordenação, supervisão e controle, assim como impedir o crescimento desmesurado da máquina administrativa. Para tal, autorizou para toda a Administração Pública Federal a contratação de serviços por empresa privada suficientemente desenvolvida e capacitada a desempenhar os encargos de execução (BARBOSA & ORBEM, 2018)

Em 1974, houve a sanção da Lei n.º 6.019 de 3 de janeiro (BRASIL, 1974), que tratava sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas, autorizando empresas contratarem firma especializada em fornecimento de mão de obra temporária em situações justificadas, como: substituição de empregados regulares devido ao afastamento por motivo de férias; licença-maternidade; e em ocorrências relacionadas à necessidade de aumento de produção ou de serviços em períodos excepcionais. O período de contratação permitido era de três meses, prorrogável por mais 45 dias[94], caso comprovada a necessidade mediante autorização do Ministério do Trabalho. A referida lei ficou conhecida como "Lei do Trabalho Temporário", isto porque em São Paulo havia por volta de 50.000 trabalhadores prestando serviços a aproximadamente 10.000 empresas de trabalho temporário, de maneira que estas insistiam em conseguir mão de obra mais barata, mas conforme as leis trabalhistas vigentes de proteção. (MARTINS, 2009, p. 77).

A Constituição brasileira de 1988, embora permeada pela valorização do trabalho enquanto direito social, foi responsável pela flexibilização de alguns direitos trabalhistas considerados fundamentais. A nova Carta deu continuidade ao processo de flexibilização das normas trabalhistas, de forma que algumas hipóteses de flexibilização são explicitamente expressas, como as no art. 7º, em seus incisos VI, XIII e XIV[95], os quais tratam respectivamente da flexibilização com relação ao salário, da jornada de trabalho mediante compensação e turnos

[94] A partir da portaria do Ministério do Trabalho e do Emprego de n.º 789 de 2 de abril de 2014 foi estendido o prazo de contratação de trabalhador temporário para até nove meses (BRASIL, 2014).

[95] Art. 7º: São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...]; VI – irredutibilidade do salário, salvo o disposto em convenção ou acordo coletivo; [...]; XIII – duração do trabalho normal não superior a oito horas diárias e quarenta e quatro semanais, facultada a compensação de horários e a redução da jornada, mediante acordo ou convenção coletiva de trabalho; XIV – jornada de seis horas para o trabalho realizado em turnos ininterruptos de revezamento, salvo negociação coletiva (BRASIL, 1988).

ininterruptos de revezamento. Entende-se que tais disposições, na prática, têm somente atendido necessidades emanadas pelos empresários capitalistas e salvaguardado a estrutura econômica e política pertinentes ao próprio capitalismo (BRASIL, 1988).

O governo Fernando Henrique Cardoso adotou um receituário de inspiração neoliberal que, entre outras, promoveu medidas flexibilizadoras da legislação trabalhista, legitimando modalidades de contratação alternativas à relação de emprego celebrada na CLT, instituindo os chamados contratos precários de trabalho. Assim, sancionou a Lei n.º 8.949/94, que autorizou as empresas públicas e privadas a contratarem cooperativas profissionais ou de prestação de serviços sem vínculo empregatício. Sancionou também a Lei n.º 9.601/98 (BRASIL, 1998), que ampliou o uso da modalidade de contratação de trabalho temporário, autorizando-a via contrato por prazo determinado sem vinculação a fatos de índole transitória; criou o banco de horas, no qual as horas extraordinárias trabalhadas são compensadas por folgas não remuneradas. Fernando Henrique Cardoso emitiu a Medida Provisória n.º 1.952-18/99 (BRASIL, 1999), que alterou a CLT para dispor sobre o trabalho em tempo parcial, a suspensão do contrato de trabalho e o programa de qualificação profissional, ampliando as possibilidades de utilização do trabalho de estagiário.

A mais recente, mas certamente não a última, contribuição para a precarização do trabalho nacional é a Lei n.º 13.467/2017[96] (BRASIL, 2017b), que em seu conteúdo trouxe 117 mudanças para a CLT, no direito material e processual do trabalho, que, segundo estudiosos, consistem em formas de contratação mais precárias e atípicas, flexibilização da jornada de trabalho, rebaixamento da remuneração, alteração das normas de saúde e segurança do trabalho, fragilização sindical e mudanças na negociação coletiva, limitação do acesso à Justiça do Trabalho e limitação do poder da Justiça do Trabalho.

O Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE)[97] afirma que entre os principais pontos que dizem respeito às condições de trabalho está a

[96] O projeto de lei foi proposto pelo então Presidente da República Michel Miguel Elias Temer Lulia e começou a tramitar na Câmara dos Deputados em 23 de dezembro de 2016. O projeto foi aprovado, com modificações, na Câmara dos Deputados em 26 de abril de 2017 por 296 votos favoráveis e 177 votos contrários. No Senado Federal foi aprovado em 11 de julho por 50 a 26 votos. Foi sancionado pelo Presidente da República no dia 13 de julho sem vetos. A lei passou a valer no país a partir de 11 de novembro do mesmo ano (120 dias após sua publicação no diário oficial).

[97] O Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) foi fundado em 1955 em São Paulo, com o objetivo de assessorar os sindicatos de trabalhadores. Fornece periodicamente dados relativos a custo-desemprego, produtividade e nível do salário real. Realiza estudos críticos sobre política econômica e medidas governamentais que atinjam os interesses do trabalhador. O DIEESE é mantido por sindicatos e associações profissionais que utilizam seus serviços (SANDRONI, 2002). Sindicatos, federações e confederações nacionais de trabalhadores são filiados ao DIEESE e fazem parte da direção da entidade. Atualmente são mais de 700 associados.

regulamentação de contratos precários que se somam ao contrato temporário recentemente aprovado pela Lei 13.429/2017 (BRASIL, 2017c), garantindo ao empregador uma variedade de formas de contratação com menores custos. Para os trabalhadores, significará inserção no mercado de trabalho com menor proteção. A heterogeneidade do mercado de trabalho aumentará.

Com respeito às alterações no contrato de trabalho, a referida lei institui o contrato de teletrabalho definido como a "prestação de serviços preponderantemente fora das dependências do empregador, com a utilização de tecnologias de informação e de comunicação que, por natureza, não se constituam como trabalho externo" (BRASIL, 2017b). Sobre essa regulamentação o DIEESE alerta que

> [...] as novas tecnologias de informação e comunicação facilitam o trabalho remoto, mas o interesse do empregador nesse tipo de contrato é a facilidade de dispor da mão de obra sem os limites da jornada e os custos fixos com a infraestrutura necessária para o posto de trabalho. Essa modalidade é ainda mais atraente para os empregadores porque responsabiliza o trabalhador por possíveis ocorrências de acidentes ou doenças de trabalho. (DIEESE, 2017, p. 2).

A lei n.º 13.467 também institui o contrato de trabalho intermitente, definido como

> [...] contrato de trabalho no qual a prestação de serviços, com subordinação, não é contínua, ocorrendo com alternância de períodos de prestação de serviços e de inatividade, determinados em horas, dias ou meses, independentemente do tipo de atividade do empregado e do empregador, inclusive as disciplinadas por legislação específica (BRASIL, 2017b).

De acordo com o DIEESE, essa modalidade de contrato é uma forma de legitimar o bico[98] como uma das opções de trabalho formal, porém, com menores custos para o empregador. Estabelece um vínculo de trabalho que permite à empresa pagar somente as horas de efetivo serviço, deixando o trabalhador sempre à disposição, resolvendo um problema de fluxo de trabalho dos empregadores e impondo aos trabalhadores condições precarizadas de trabalho e vida.

A referida lei estabelece o contrato de prestação de serviços nas atividades-fim (terceirização) e restringe a igualdade de direitos a poucos itens. Altera a Lei 13.429/2017 (BRASIL, 2017c) e modifica novamente a lei do trabalho temporário (BRASIL, 1974), definindo a prestação de serviços a terceiros como "transferência feita pela contratante da

[98] Trabalho extra, eventual ou complementar a uma renda principal.

execução de quaisquer de suas atividades, inclusive sua atividade principal, a pessoa jurídica de direito privado prestadora de serviços que possua capacidade econômica compatível com a sua execução" (BRASIL, 2017c). Muda também o artigo que define a contratante como aquela que transfere parte de sua atividade a uma empresa de prestação de serviços determinados e específicos, retirando os termos "determinados e específicos", para incluir o termo "relacionados a quaisquer de suas atividades, inclusive na atividade principal".

A lei n.º 13.467 libera o uso de contrato de trabalho autônomo. Desde que cumpridas todas as formalidades legais, a contratação de autônomo com ou sem exclusividade, de forma contínua ou não, não configura relação de emprego. Conforme o DIEESE, a mencionada lei legaliza o que atualmente é considerado fraude no uso desse tipo de contrato, já que garante a possibilidade de relação de exclusividade e continuidade entre o autônomo e a contratante, sem que isso configure relação de emprego (BRASIL, 2017b).

A mesma lei estabelece a prevalência do negociado sobre o legislado, mesmo com condições inferiores. A principal alteração dispõe que as negociações coletivas prevalecerão mesmo quando os instrumentos normativos delas decorrentes (acordos e convenções coletivas) estabeleçam condições inferiores à lei. Sobre esse dispositivo, o DIEESE adverte que

> [...] o pressuposto para promover essas alterações é que, no Brasil, os sindicatos dispõem de todos os instrumentos necessários para representar e defender os trabalhadores e que estão em condições de igualdade entre si e diante do empresariado. A realidade brasileira, no entanto, não corrobora tais pressupostos, pelas razões a seguir: primeiro, a estrutura sindical existente no País limita fortemente a organização coletiva dos trabalhadores, pois não permite, por exemplo, a constituição de sindicatos por setor ou ramos de atividade econômica. Essa limitação fragmenta a organização dos trabalhadores. Depois, a ação sindical encontra-se fortemente coibida por uma lei de greve excessivamente formalista que, em muitos aspectos, colide com o direito de greve constitucional. Além disso, o Ministério Público do Trabalho mostra quão comuns são as práticas antissindicais "tendentes a impedir a atuação livre e independente dos sindicatos, como embaraços ou mesmo impedimento ao direito de greve, demissão de sindicalistas e assédio a trabalhadores envolvidos nos assuntos do sindicato". Além disso, as entidades sindicais não estão em pé de igualdade entre si e isso não depende somente do seu contingente de filiados. Outros fatores diferenciam o poder de mobilização, representação e negociação dos sindicatos, entre os quais, a tradição de organização sindical (mais recente ou mais antiga), a importância do setor de atividade econômica em que estão inseridos os trabalhadores que representam e a cultura que orienta as relações com as empresas e entidades empresariais com as quais negociam (mais democrática ou mais autoritária), entre outros. Por fim, considerar que sindicatos, por mais fortes e representativos que sejam, estão em igualdade de condições com as empresas, especialmente as de grande porte, é desconhecer a própria natureza da economia capitalista, na qual os empresários detêm boa parte da decisão sobre gerar ou não empregos, isto é, sobre realizar ou não investimentos. O poder dos sindicatos reside em negociar as condições de trabalho e eles têm pouca ou nenhuma influência sobre a decisão empresarial de criar empregos. Ademais, não se pode desconhecer que as adversidades da conjuntura econômica reduzem expressivamente a capacidade de atuação dos sindicatos, tenham eles muitos ou poucos filiados e sejam eles bastante ou pouco estruturados. (DIEESE, 2017, p. 17).

Neste sentido, essa nova lei, de um lado, acentua a tendência de mercantilização ampla e massiva do trabalho humano e do próprio homem que trabalha, sobretudo por intermédio das terceirizações. De outro, fere profundamente a principal fonte do Direito do Trabalho, a luta coletiva, num contexto em que os sindicatos já se encontravam fragilizados, em razão de outras tantas causas importantes.

Pode-se concluir que a reforma trabalhista efetuada pela referida lei atende aos pressupostos do neoliberalismo, pois, para atingir diferentes tipos de organização trabalhista, introduziu muito mais precariedade, informalidade, subcontratações, tornando mais difícil a organização dos trabalhadores.

É importante ressaltar que a globalização da economia e os avanços tecnológicos influenciaram fortemente as alterações pelas quais passaram o mundo do trabalho nos últimos anos. Com o passar do tempo, neste contexto, houve graves mudanças que resultaram no fim da era do pleno emprego e no início da Era da Informação[99], marcada pelo surgimento de modelos mais individualizados e descentralizados de trabalho. Os modelos de produção agora dotados de tecnologias mais avançadas sofrem alterações. Algumas funções são completamente absorvidas, outras, passam a ser compartilhadas ou codependentes de atividades efetuadas por máquinas, fomentando o desemprego estrutural. A própria noção do coletivo, que teve papel fundamental na luta dos trabalhadores por seus direitos, se dispersa diante das novas formas descentralizadas de produção (PINTO & SOUZA, 2017).

Assim, o trabalhador passa a ser o único responsável pela sua empregabilidade, necessitando adaptar-se, rapidamente, à nova realidade. O emprego formal perde espaço para a informalidade e o incentivo ao empreendedorismo cresce, provocando o crescimento da mão de obra especializada autônoma, seguindo a tendência de substituição do empregado pelo microempreendedor individual (PINTO & SOUZA, 2017).

Todavia, esta tendência absorve apenas aqueles trabalhadores qualificados, preparados para as novas tecnologias e adaptados ao ambiente globalizado. A dromocracia[100] exige do indivíduo, cada vez mais, a capacidade de rápida adaptabilidade, capacitação e aquisição de conhecimento, provocando a exclusão daqueles insuficientemente qualificados.

---

[99] Entende-se por Era da Informação e do Conhecimento a configuração de um padrão sócio-técnico-econômico, hoje emergente, em que as atividades humanas estão centralmente baseadas e organizadas em torno das atividades de geração, recuperação e uso de informações e conhecimento (LASTRES & ALBAGLI, 1999, p. 291).

[100] Dromocracia: período histórico marcado pela interação social por meio de veículos de comunicação de alta velocidade exigindo dos indivíduos resposta igualmente rápidas para se manterem inseridos no sistema social; processo social em que há simultaneidade entre o mapeamento cognitivo e as possibilidades logísticas de ação dos indivíduos, e que depende do controle do tempo visando cada vez maior velocidade na execução dessa ação, como pode ser lido em https://edisciplinas.usp.br/mod/glossary/showentry.php?eid=1884 (acesso em 12/12/2019).

Um dos resultados da flexibilização do mercado de trabalho diante da era digital é a *Gig Economy*, considerada como uma economia alternativa, que consiste em pessoas com trabalhos temporários, como autônomos, *freelancers* e serviços como *Uber*[101], *Uber Eats*[102], *iFood*[103], *Rappi*[104] *e Loggi*[105].

A expressão *gig* remete aos músicos de *rock, jazz, pop* ou outros tipos musicais e significa formação de uma banda para realizar uma apresentação específica que, ao encerramento da apresentação, sua formação também termina, ou seja, a banda se desfaz. Morgan (1996), ao analisar os tipos de departamentalização possíveis em uma organização, descreve que esta seria uma espécie de organização *ad hoc.*

De acordo com Kaufman (2013), a *Gig Economy* poderia representar 50% da força de trabalho dos Estados Unidos em poucos anos. Significa que trabalhadores interligados por uma plataforma *online*, disponíveis para executar trabalho *on-demand* (sob demanda) a qualquer hora do dia, sem um endereço fixo de trabalho, remunerados apenas por essa atividade. Dessa forma, seriam trabalhadores sem remuneração fixa, sem os benefícios pagos pelas empresas, dificultando o planejamento da vida, uma vez que não saberiam o montante que receberiam no ano seguinte.

---

[101] *Uber Technologies Inc*. é uma empresa multinacional americana, prestadora de serviços eletrônicos na área do transporte privado urbano, através de um aplicativo de transporte que permite a busca por motoristas, sem vínculo empregatício, baseada na localização, em inglês *e-hailing*, oferecendo um serviço semelhante ao tradicional táxi. Em maio de 2019, a *Uber* efetuou abertura de capital atingindo valor de mercado de US$ 82,4 bilhões.

[102] *Uber Eats* é uma plataforma americana de pedidos e entrega de alimentos *online*, lançada pela *Uber* em 2014 e sediada em San Francisco, Califórnia, que utiliza entregadores sem relação de emprego.

[103] *iFood* é uma empresa brasileira fundada em 2011, atuante no ramo de entrega de comida pela *internet*, por meio de entregadores sem relação de emprego, sendo líder no setor na América Latina, com presença na Argentina, no México e na Colômbia. Fundada como uma *startup*, recebeu investimentos de capital de risco, incluindo grupos de Jorge Paulo Lemann, sendo adquirida em 2014 pela *Movile*, mesmo ano em que ocorreu uma fusão com a *RestauranteWeb*, o que fez o valor da nova companhia atingir aproximadamente um bilhão de reais. Desde então, a empresa tem adquirido outras no setor, e em 2018, a controladora da *iFood* inseriu-se no ramo das *fintechs*, sendo o processamento dos pagamentos realizados no aplicativo *iFood* processados pela própria *Movile*

[104] *Rappi* é uma *startup* de entrega de vários produtos sob demanda e por meio de entregadores sem vínculo empregatício, com sede em Bogotá, na Colômbia, e operando na Colômbia, Argentina, Brasil, Chile, Equador, México, Peru e Uruguai. Um ano após a sua fundação (2015), a *Rappi* recebeu o apoio da *Y-Combinator* para participar de seu programa de desenvolvimento, abrindo as portas para os fundos de capital de risco. Atualmente, são 34 investidores, que, em oito rodadas de investimento, injetaram mais de 1,7 bilhão de dólares na empresa. Todo esse investimento e a prospecção de crescimento da empresa fez com que o valor da marca superasse os 3 bilhões de dólares.

[105] *Loggi* é uma plataforma de logística de expedição sediada no Brasil, fundada em 2013 por Arthur Debert, Eduardo Wexler e Fabien Mendez, que através do comércio eletrônico entrega alimentos por atacado e serviços de entregas *courier* por meio de entregadores sem vínculo empregatício. Em junho de 2019 a Loggi recebeu uma nova rodada de investimentos de US$ 150 milhões, liderada pela empresa japonesa *SoftBank* e pela *Microsoft.* Fundos estrangeiros, como GGV, *Fifth Wall* e *Velt Partners*, também participaram do aporte, que avaliou a *Loggi* em US$ 1 bilhão.

Consultores, artistas, editores, escritores, programadores, *freelancers*, entre outros, já vivem na era da *Gig Economy*. A novidade é que essa forma de trabalho e de vida crescerá significativamente nos próximos anos (SUNDARARAJAN, 2015; KAUFMAN, 2013).

Em função da nova lógica flexível, conforme apresentada no texto desta tese, ou ainda, como representante mais recente da flexibilização, surge o que alguns autores denominam de *uberização*[106] da força de trabalho (POCHMANN, 2017), *uberização* do trabalho (ABÍLIO, 2017), a era da *uberização* (FLEMING, 2017; HILL, 2015).

Observa-se que o termo *uberização* se notabilizou quando Hill (2015) discutiu a situação da classe trabalhadora estadunidense com o avanço da economia *on-demand*. Para ele, os Estados Unidos estariam se tornando uma nação com trabalhadores que suprem suas vidas dirigindo automóveis (*Uber*), alugando seus quartos (*Airbnb*[107]) e contratando por mensagens (*TaskRabbit*[108]), sem geração de empregos com bons salários, em tempo integral e com benefícios.

Para Abílio (2017), *uberização* significa um novo estágio da exploração do trabalho, que traz mudanças qualitativas ao estatuto do trabalhador, à configuração das empresas, assim como às formas de controle, gerenciamento e expropriação do trabalho.

Chauí (2019) insere a política neoliberal no debate:

> O neoliberalismo [...] encobre o desemprego estrutural por meio da chamada *uberização* do trabalho e por isso define o indivíduo não como membro de uma classe social, mas como um empreendimento, uma empresa individual ou "capital humano", ou como *empresário de si mesmo*, destinado à competição mortal em todas as organizações, dominado pelo princípio universal da concorrência disfarçada sob o nome de meritocracia. O salário não é visto

[106] Conforme Slee (2017), a empresa Uber nasce do casamento entre um aplicativo móvel (App) e motoristas de limusines, cujos serviços eram pagos pelos clientes por cartão de crédito. Em seguida, expandiu a atuação ao agregar motoristas não profissionais de carros de luxo, passando de 10 mil carros em 2013 para 150 mil em dois anos, com atuação em 83 países e 632 cidades. O serviço cadastra motoristas sem formação específica, bastando contar com a ferramenta de trabalho: um carro e um celular com acesso à Internet. Seus serviços são vendidos a preços inferiores aos praticados por taxistas, que obrigatoriamente devem pagar impostos, ser certificados e cumprir uma série de normas atinentes à legislação de cada país e/ou localidade. Um diferencial apresentado pela empresa aos clientes como positivo é informar previamente os dados do automóvel e motorista, assim como o valor da viagem. Pode-se concluir que a lógica da Uber não se opõe às empresas de táxis, mas são, de fato, uma ferramenta na batalha em favor da desregulamentação do mercado de uma forma geral. Motoristas sem contrato, sem direitos vinculados ao trabalho, sem qualificação específica para o exercício da ocupação e pagadores de percentual expressivo sobre cada corrida à empresa chegam a 25% do total (VENCO, 2019).

[107] *Airbnb* (*AirBedandBreakfast.com*) é um serviço *online* comunitário para as pessoas anunciarem, descobrirem e reservarem acomodações e meios de hospedagem. A empresa não possui nenhuma lista de imóveis, nem realiza eventos, atua como corretor, recebendo comissões de cada reserva. A *Airbnb* foi fundada em agosto de 2008 por Brian Chesky, Joe Gebbia e Nathan Blecharczyk em São Francisco, na Califórnia. O financiamento inicial foi obtido a partir da incubadora *Y Combinator*. Mais tarde Greylock Partners, Sequoia Capital e Ashton Kutcher também investiram na empresa. Atualmente, a Airbnb tem valor de mercado estimado em US$ 31 bilhões.

[108] *TaskRabbit* é um *website* e um aplicativo para dispositivos móveis que se propõe a conectar usuários com pessoas que estejam em sua vizinhança. Seus usuários são permitidos de expor pequenos trabalhos ou atividades e solicitar pessoas que executem essas tarefas dentro de sua vizinhança.

> como tal e sim como renda individual e a educação é considerada um investimento para que a criança e o jovem aprendam a desempenhar comportamentos competitivos. O indivíduo é treinado para ser um investimento bem sucedido e para interiorizar a culpa quando não vencer a competição, desencadeando ódios, ressentimentos e violências de todo tipo, destroçando a percepção de si como membro ou parte de uma classe social e de uma comunidade, destruindo formas de solidariedade e desencadeando práticas de extermínio. (CHAUÍ, 2019, documento eletrônico).

Conclui-se que a flexibilização do mercado de trabalho e de suas relações, portanto, veio se formando na lógica das variabilidades do emprego instável, em tempo parcial, destituído de direitos até consolidar-se, neste momento e por meio da tecnologia, no que se chama de *uberização* das relações de trabalho.

Outro aspecto que deve ser considerado é a Indústria 4.0, ou o que está sendo considerado como a 4ª Revolução Industrial, que, da mesma forma que as revoluções anteriores, apresenta a inovação tecnológica rompendo com antigos paradigmas e remodelando radicalmente os sistemas de produção.

A 1ª Revolução Industrial, iniciada na Europa no final do século XVIII, inseriu as facilidades da produção mecânica, especialmente com a invenção da máquina a vapor, tornando obsoleta a manufatura artesanal que prevalecia até então. A 2ª Revolução se estabeleceu a partir dos anos de 1870, com a eletricidade, o surgimento das linhas de montagem e a divisão do trabalho advinda do taylorismo. A 3ª Revolução, também conhecida como Revolução Digital, iniciou-se na década de 1970 e foi impelida pelo emprego das primeiras tecnologias de informação que desenvolveram ainda mais a automação dos meios de produção (KAGERMANN; WAHLSTER; HELBIG, 2013; HERMANN; PENTEK; OTTO, 2015; SCHWAB, 2016).

A Indústria 4.0 resultaria do produto de uma variedade de tecnologias aplicadas ao ambiente de produção, entre elas, os *Cyber-Physical Systems*, a *Internet of Things*, a *Internet of Services*, os robôs avançados, a inteligência artificial, impressoras 3D, veículos autônomos, *Big Data*, nanosensores e nanomateriais (SCHWAB, 2016; CNI, 2016; BCG, 2015). A associação dessas tecnologias tem potencial para habilitar as denominadas *SmartFactories*, capazes de fabricar produtos de modo mais eficiente com a comunicação e integração entre máquinas, pessoas e recursos (KAGERMANN; WAHLSTER; HELBIG, 2013). Nessas chamadas fábricas inteligentes, as máquinas e os insumos “conversam” no decurso das operações fabris, trazendo flexibilidade aos processos, que passam a ocorrer de forma autônoma e integrada (CNI, 2016).

Para Antunes (2018), a Indústria 4.0 trata-se de uma exponencial expansão das tecnologias digitais, com o surgimento da internet das coisas (comunicação entre máquinas pela internet) e as suas profundas consequências no espaço microcósmico do trabalho.

Segundo Antunes (2018), esse mundo produtivo estruturado a partir das novas tecnologias de informação e comunicação se desenvolve rapidamente, provocando a intensificação de processos produtivos automatizados em toda a cadeia produtiva, de forma que toda a logística empresarial será controlada digitalmente. A principal consequência disso para o mundo do trabalho será a ampliação do "trabalho morto", tendo o maquinário digital, por meio desta intermediação das coisas, como dominante e condutor de todo o processo fabril. Haverá, então, a drástica redução do "trabalho vivo", com a substituição das atividades assalariadas e manuais por ferramentas automatizadas e robotizadas, sob o comando informacional digital. Como consequência, mais robôs e máquinas digitais invadirão a produção, tendo as tecnologias da informação e da comunicação como comandantes dessa nova fase de subsunção real do trabalho ao capital, inclusive no setor de serviços.

Ainda segundo Antunes (2018), a Indústria 4.0 consolidará a hegemonia informacional digital no mundo produtivo, com celulares, *tablets, smartphones* etc. controlando e supervisionando a produção. Como decorrência dessa nova fase do *cyber* indústria do Século XXI, um novo quadro na divisão internacional do trabalho se formará com a acentuação das diferenças entre o Norte e o Sul, trazendo preocupações sobre o que irá acontecer com os trabalhadores de hoje. Trata-se de uma tragédia que se avizinha pois, se no Norte o desemprego é brutal e se, em todo o planeta, neste fluxo global, as condições dos imigrantes são desumanas, para piorar, nessa lógica destrutiva, a flexibilização, a intermitência, o trabalho ocasional, a desregulamentação e o fim da legislação protetora do trabalho são imperativos.

Diante do objeto desta tese, julgo oportuno introduzir um tópico sobre o desemprego. Pior flagelo que pode acontecer ao ser humano é o desemprego. Como se sente aquele que não consegue um posto de trabalho para sustentar a si e sua família? O desemprego tem se configurado um problema grave para todas as economias do mundo. Vejamos a situação atual do emprego no mundo e no Brasil.

O documento *World Employment and Social Outlook: Trends 2019 (WESO)* emitido pela OIT, relatório anual sobre o emprego e as questões sociais no mundo, aponta que a taxa de desemprego no mundo atingiu 5% em 2018, registrando queda globalmente, e sem melhorar nas condições de trabalho.

No relatório citado, consta que mais de 3,3 bilhões de pessoas empregadas no mundo em 2018 não tinham níveis adequados de segurança econômica, bem-estar material ou

oportunidades para avançar. Os dados da OIT também mostraram que 360 milhões de pessoas trabalhavam em 2018 em empresas familiares e 1,1 bilhão por conta própria, frequentemente em atividades de subsistência, na ausência de oportunidades de emprego no setor final ou falta de sistemas de proteção social.

Sobre o desafio de reduzir o desemprego, o relatório da OIT identificou falta de oportunidades para aqueles que desejam trabalhar. Isso inclui aqueles que gostariam de mudar de empregos de meia jornada para jornada completa e para empregos de longo prazo, mas ficaram tão desencorajados que desistiram de procurar (desalento).

Entre as principais questões trabalhistas apontadas no relatório está a contínua falta de progresso na redução das desigualdades de gênero no trabalho, com menos de 50% das mulheres na força de trabalho em 2018, comparadas a três quartos dos homens. Este problema é universal, afirma a OIT, apesar de as desigualdades entre os gêneros serem mais fortes nos Estados Árabes, no norte da África e no Sudeste da Ásia.

Outro desafio que aponta o relatório da OIT é o tamanho do setor informal, com 2 bilhões de trabalhadores no mundo, ou 61% da força de trabalho global. E outra fonte de preocupação citada é o fato de uma em cada cinco pessoas com menos de 25 anos não estar empregada, não estudar.

Notando como o nível de desenvolvimento de um país está ligado à disponibilidade de trabalho razoavelmente bem pago ou de proteções sociais adequadas para aqueles que precisam, o relatório lembrou que estas e outras conquistas ainda estão longe do alcance de muitos. Garantir esses ganhos é, portanto, um importante desafio que os formuladores de políticas públicas precisam enfrentar, aponta ainda o relatório, notando que as novas tecnologias ameaçam minar essas conquistas trabalhistas e outras, como seguro-desemprego, negociação coletiva e adequação aos padrões e direitos do trabalho.

Com relação ao Brasil, dados fornecidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que a taxa de desemprego no País foi de 11,9% em 2019, com 12,6 milhões de brasileiros à procura de trabalho. A taxa de subutilização da força de trabalho brasileira bateu recorde, atingindo 23,3%. Isso significa que 26,6 milhões de brasileiros não trabalharam ou trabalharam menos do que gostariam no período. A taxa de informalidade ficou em 41,1%, o equivalente a 38,4 milhões de brasileiros atuando na informalidade[109], sem proteção social, direitos e renda, o que constitui um problema social e de produtividade gravíssimo. Há, ainda,

[109] A soma dos trabalhadores sem carteira assinada, trabalhadores domésticos sem carteira, empregador sem Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ), conta própria sem CNPJ e trabalhador familiar auxiliar.

4,8 milhões de desalentados, o que, na definição do IBGE, é uma parcela da população que de tanto procurar emprego, e não achar, desistiu de tentar trabalhar; são trabalhadores que não tomaram providências para conseguir emprego, e se sentem sem esperança de emprego no Brasil[110].

De outro lado, tem-se a profunda expansão da chamada fuga de cérebros, que são justamente os melhores casos que o Brasil conseguiu, por esforço das famílias na educação. Desamparados, sem qualquer perspectiva de ocupação devido ao corte de bolsas e de outros recursos na educação e na pesquisa, esses cérebros partem para fora do Brasil. Aliás, ao se analisar o comportamento e a composição do desemprego, percebe-se justamente que ele cresceu mais para o segmento de maior escolaridade.

É oportuno registrar que o governo de extrema direita do presidente Jair Messias Bolsonaro, somente em novembro de 2019, emitiu uma medida provisória, de n.º 905/2019 (BRASIL, 2019c), para supostamente gerar empregos e diminuir o alto índice de desemprego que aflige os brasileiros. Supostamente, porque não deve criar vagas na quantidade e qualidade necessárias, mas, ao contrário, pode promover a rotatividade, com o custo adicional de reduzir direitos e ter efeitos negativos para a saúde e segurança dos trabalhadores. A medida provisória n.º 905, sob o pretexto de estimular o primeiro emprego de jovens, decreta mais uma reforma trabalhista: cria a modalidade de contrato de trabalho precário, intensifica a jornada de trabalho (o que pode resultar em aumento do desemprego), enfraquece os mecanismos de registro, fiscalização e punição às infrações, fragiliza as ações de saúde e segurança no trabalho, reduz o papel da negociação coletiva e da ação sindical, ignora o diálogo tripartite como espaço para mudanças na regulação do trabalho e, por fim, beneficia os empresários com uma grande desoneração em um cenário de crise fiscal ao onerar os desempregados com o pagamento da contribuição previdenciária para aqueles que acessarem o seguro-desemprego[111].

Especificamente sobre mestres e doutores brasileiros, a situação é estarrecedora: enquanto, no mundo, a taxa de desocupação de mestres e doutores gira em torno de 2%, no Brasil, a média é de 25%. Os mestres estão em situação ainda pior: 35% fora do mercado de

[110] A projeção da Organização Internacional do Trabalho é de que o Brasil permanecerá com mais de 12 milhões de desempregados pelos próximos cinco anos. De acordo com a entidade, a taxa de desemprego cairá de 12% em 2019 para 11,9% em 2020. Em 2025, ela chegará a 11,4%. O número de desempregados diminuiria de 12,8 milhões em 2019 para 12,6 milhões em 2024. Porém, "não vemos um empurrão importante para permitir que taxa (de desemprego) volte ao que existia em 2014", afirmou Stefan Kuhn, macroeconomista da OIT. Em 2014, a taxa de desemprego era de 6,7%, e o número de desempregados era de 6,7 milhões, praticamente metade da cifra atual, como pode ser lido em https://valor.globo.com/mundo/noticia/2020/01/20/brasil-tera-12-milhoes-de-desempregados-por-cinco-anos-diz-oit.ghtml (acesso em 25/01/2020).

[111] A medida provisória n.º 955, de 20 de abril de 2020 revogou a Medida Provisória n.º 905, de 11 de novembro de 2019, que institui o Contrato de Trabalho Verde e Amarelo e altera a legislação trabalhista (BRASIL, 2020).

trabalho. Por isso, não é exagero afirmar que o Brasil está formando mestres e doutores para o desemprego[112].

Analisando o processo de trabalho e de suas alterações com o decorrer do tempo, podemos concluir que foi por meio de sucessivas modificações significativas que o capital se moveu no sentido de obter controle sobre o trabalho e submetê-lo às suas finalidades. No esforço por apreender esse movimento histórico, foram utilizadas as ideias apontadas por Marx sobre a categoria trabalho para ajudar a compreender as transformações históricas, políticas e econômicas na sociedade capitalista. Marx indica que a marca geral do processo capitalista de produção é a assunção, pelo capitalista, da função dirigente do processo de trabalho, com vistas à produção de mais-valia. Da análise realizada para esta tese, ficou evidente que o processo de trabalho passou por transformações sucessivas e substanciais que se deram no sentido de subordiná-lo ao capital.

Além das alterações na forma do trabalho e nas relações de produção, outra medida empregada para a recuperação da crise do capital dos anos 1970 foi o estabelecimento das políticas neoliberais, trazendo a desburocratização, terceirização e flexibilização, conforme exposto anteriormente.

Em vista de todas as transformações ocorridas no mundo do trabalho, o docente do ensino superior não ficou imune às metamorfoses que estão conduzindo o trabalho a um estado profundo de precarização. Portanto, após analisar as categorias trabalho e trabalho docente, assim como a precarização no mundo do trabalho; na Parte III, passo a apresentar a análise das implicações para o trabalho docente das políticas neoliberais adotadas pelo Brasil nas últimas décadas e da educação superior privada lucrativa.

[112] Jornal Correio Brasiliense, disponível em ENDEREÇO ELETRÔNICO, postado em 10/03/2019 08h00min / atualizado em 10/03/2019 16h06min (acesso em 05/10/2019).

PARTE III - AS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO BRASIL

Inicialmente, a fim de situar o professor da educação superior em seu contexto social, apresento alguns dados numéricos desse nível de educação, pretendendo expor, ainda que brevemente, o perfil do docente da educação superior no Brasil e a realidade onde atua. Em seguida, realizo análise e discussão das seguintes categorias: regimes de trabalho; número de alunos em relação aos docentes; sistema burocrático imposto ao trabalho docente; remuneração dos docentes nos grandes grupos econômicos e controles externos sobre o trabalho docente.

1 PERFIL DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A Sinopse Estatística da Educação Superior disponibilizada pelo INEP indica que, em 2018, havia 384.474 docentes atuando na educação superior no Brasil, sendo 210.606 professores em instituições privadas, representando 55% do total. No que está relacionado ao grau de formação, nas instituições públicas da educação superior, 64% são doutores, 26% mestres, 8% são especialistas e 2% são graduados. Nas instituições privadas, 26% são doutores, 50% mestres, 24% são especialistas e 0,1% graduados.

Efetuando-se análises regionais observam-se realidades bem distintas, mesmo pertencendo à mesma categoria administrativa. Nas Tabelas 16, 17 e 18 é possível notar os desníveis regionais no quesito grau de formação. Nas instituições públicas de educação superior da região Sudeste havia, em 2018, 44.370 docentes com grau de doutorado, representando 72% do total de docentes nessa região. Em contrapartida na região Norte havia 7.181 professores com titulação de doutorado, representando 48% do total de docentes nessa região.

Considerando-se o total de 111.784 docentes com grau de doutorado nas instituições públicas do Brasil, em 2018, apenas 6% atuou na região Norte, contra 40% que atuou na região Sudeste.

Tabela 16 – Número de docentes por grau de formação nas instituições públicas de educação superior segundo as regiões - 2018

Região	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
Norte	0	512	2.235	5.151	7.181	15.079
Nordeste	1	1.077	4.867	14.389	27.538	47.872
Sudeste	7	1.137	3.618	12.369	44.370	61.501
Sul	0	464	1.466	7.248	22.217	31.395
Centro-Oeste	0	397	1.984	5.162	10.478	18.021
Total	8	3.587	14.170	44.319	111.784	173.868

Fonte: elaborada pelo autor com dados do INEP (2019)

Tabela 17 – Percentual de docentes por grau de formação nas instituições públicas de educação superior segundo as regiões - 2018

Região	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
Norte	0,0%	3,4%	14,8%	34,2%	47,6%	100,0%
Nordeste	0,0%	2,2%	10,2%	30,1%	57,5%	100,0%
Sudeste	0,0%	1,8%	5,9%	20,1%	72,1%	100,0%
Sul	0,0%	1,5%	4,7%	23,1%	70,8%	100,0%
Centro-Oeste	0,0%	2,2%	11,0%	28,6%	58,1%	100,0%
Total	0,0%	2,1%	8,1%	25,5%	64,3%	100,0%

Fonte: elaborada pelo autor com dados do INEP (2019)

Tabela 18–Distribuição percentual de docentes por grau de formação nas instituições públicas de educação superior segundo as regiões - 2018

Região	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
Norte	0,0%	14,3%	15,8%	11,6%	6,4%	8,7%
Nordeste	12,5%	30,0%	34,3%	32,5%	24,6%	27,5%
Sudeste	87,5%	31,7%	25,5%	27,9%	39,7%	35,4%
Sul	0,0%	12,9%	10,3%	16,4%	19,9%	18,1%
Centro-Oeste	0,0%	11,1%	14,0%	11,6%	9,4%	10,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: elaborada pelo autor com dados do INEP (2019)

A situação nas instituições privadas de educação superior se apresenta pior do que nas instituições públicas. Por meio das Tabelas 19, 20 e 21, observa-se que na região Norte apenas 16% do total de docentes possui titulação de doutorado enquanto na região Sudeste 29% possui grau de doutorado, percentuais muito aquém dos encontrados nas instituições públicas. Considerando-se o número total de 55.906 professores com grau de doutorado nas instituições privadas brasileiras, em 2018, apenas 3% atuou na região Norte, contra 53% na região Sudeste.

Tabela 19–Número de docentes por grau de formação nas instituições privadas de educação superior segundo as regiões - 2018

Região	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
Norte	1	13	3.601	5.337	1.743	10.695
Nordeste	1	40	9.931	20.517	8.184	38.673
Sudeste	6	86	22.070	49.377	29.862	101.401
Sul	1	42	9.267	21.273	11.045	41.628
Centro-Oeste	1	23	1.938	7.540	5.072	14.574
Total	10	204	46.807	104.044	55.906	206.971

Fonte: elaborada pelo autor com dados do INEP (2019)

Tabela 20 – Percentual de docentes por grau de formação nas instituições privadas de educação superior segundo as regiões - 2018

Região	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
Norte	0,0%	0,1%	33,7%	49,9%	16,3%	100,0%
Nordeste	0,0%	0,1%	25,7%	53,1%	21,2%	100,0%
Sudeste	0,0%	0,1%	21,8%	48,7%	29,4%	100,0%
Sul	0,0%	0,1%	22,3%	51,1%	26,5%	100,0%
Centro-Oeste	0,0%	0,2%	13,3%	51,7%	34,8%	100,0%
Total	0,0%	0,1%	22,6%	50,3%	27,0%	100,0%

Fonte: elaborada pelo autor com dados do INEP (2019)

Tabela 21 - Distribuição percentual de docentes por grau de formação nas instituições privadas de educação superior segundo as regiões - 2018

Região	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
Norte	10,0%	6,4%	7,7%	5,1%	3,1%	5,2%
Nordeste	10,0%	19,6%	21,2%	19,7%	14,6%	18,7%
Sudeste	60,0%	42,2%	47,2%	47,5%	53,4%	49,0%
Sul	10,0%	20,6%	19,8%	20,4%	19,8%	20,1%
Centro-Oeste	10,0%	11,3%	4,1%	7,2%	9,1%	7,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: elaborada pelo autor com dados do INEP (2019)

Com referência ao regime de trabalho, a Sinopse Estatística da Educação Superior 2018 aponta que, nas instituições públicas, 86% dos docentes trabalhavam em tempo integral[113] enquanto que nas instituições privadas prevalecem o regime de tempo parcial (42%) e horista (30%), o que permite aos docentes destas instituições atuarem em mais de uma instituição de ensino e/ou exercer outra atividade profissional.

Analisando os dados apresentados, conclui-se que, enquanto nas instituições públicas de educação superior o típico professor possui título de doutor e regime de trabalho em tempo

[113] Tempo integral: regime de trabalho em que o docente é contratado em tempo integral, com ou sem dedicação exclusiva, compreendendo a prestação de 40 horas semanais de trabalho na mesma instituição.

integral, nas instituições privadas o típico docente possui título de mestre e regime de trabalho parcial e horista.

A propósito, ao realizar seus estudos sobre a construção da professoralidade do docente da educação superior, Cunha (2018) conclui que, em função da preponderância da educação superior privada no Brasil,

> [...] grande contingente de professores são horistas, aqueles cujo salário depende do número de horas-aula assumidas, especialmente em cursos de graduação. Sua professoralidade é restrita, pois, não raras vezes, à docência se constitui em uma atividade profissional complementar, ocupando poucas horas de sua condição laboral. Esse contexto, muito próprio do país, traz repercussões evidentes para a construção da professoralidade docente, uma vez que a identidade desse profissional não está centrada na condição de professor. (CUNHA, 2018, p. 10).

Certamente, essa situação, que faz parte de fenômenos contemporâneos que estão atingindo a educação superior, pode abalar o imaginário dos docentes a respeito da profissão.

2 AS CONSEQUÊNCIAS PARA O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS ADOTADAS PELO BRASIL

Dentre os vários fatores que determinam as condições do trabalho docente, destaco, para análise e discussão nesta tese, as seguintes categorias: os regimes de trabalho; o número de alunos em relação aos docentes; o sistema burocrático imposto ao trabalho docente; a remuneração dos docentes nos grandes grupos econômicos; a reforma trabalhista de 2017; os controles externos sobre o trabalho docente.

As análises apresentadas nesta parte da tese são resultantes de minha ampla vivência em instituições privadas de ensino superior sem e com fins lucrativos, de pesquisa bibliográfica e documental, com ênfase em produções acadêmicas e resultados de pesquisas de mestrado e doutorado, artigos científicos, livros que têm como objeto de discussão a precarização, a intensificação e a flexibilização do trabalho docente na educação superior.

No período analisado, 1995 a 2018, houve um crescimento da força de trabalho docente que passou de 145 mil funções, em 1995, para 384 mil, em 2018, um aumento de 165%, ocorrido, principalmente, no setor privado, que cresceu 205%, enquanto que no setor público a evolução foi de 128%, conforme se pode analisar com base na Tabela 22.

Tabela 22 – Evolução do número de docentes por Categoria Administrativa

	1995	2000	2005	2010	2015	2018
Públicas	76.268	88.154	98.033	130.789	165.722	173.868
Privadas	69.022	109.558	194.471	214.546	222.282	210.606
Total	**145.290**	**197.712**	**292.504**	**345.335**	**388.004**	**384.474**

Fonte: elaborada pelo autor com dados do INEP (2019)

A participação dos docentes das instituições privadas passou de 48% do total em 1995 para 55% em 2018, um aumento de sete pontos percentuais (Tabela 23).

Tabela 23 – Participação percentual de docentes por Categoria Administrativa

	1995	2000	2005	2010	2015	2018
Públicas	52,5%	44,6%	33,5%	37,9%	42,7%	45,0%
Privadas	47,5%	55,4%	66,5%	62,1%	57,3%	55,0%
Total	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**

Fonte: elaborada pelo autor com dados do INEP (2019)

Outra característica desse crescimento é a flexibilidade registrada nos regimes de trabalho. Do total de docentes cadastrados em 2018, 54% trabalhavam em regime de tempo integral, 28% em regime parcial e 18% horistas (INEP, 2019).

Analisando as universidades públicas do Brasil, identificamos que 86% dos docentes trabalham em tempo integral, como apresentado na Tabela 24.

Tabela 24 – Número de docentes nas universidades públicas por unidade da Federação - 2018

	Total de docentes	Docentes em tempo integral	%
Federal	117.043	108.619	92,8%
Estadual	50.385	39.173	77,8%
Municipal	6.440	2.279	35,4%
Total	**173.868**	**150.071**	**86,3%**

Fonte: elaborada pelo autor com dados do INEP (2019)

Sobre a flexibilidade registrada nos regimes de trabalho nas instituições privadas de educação superior, a situação, em 2018, era no mínimo preocupante. Havia 211 mil docentes nessas instituições, sendo 58 mil em regime de tempo integral, representando 28%, outros 89 mil em regime de tempo parcial, 42%, e 70 mil em regime horista, 33%, ou seja, 75% dos professores não trabalham em dedicação exclusiva (INEP, 2019).

É possível analisar a flexibilidade registrada nos regimes de trabalho nas instituições privadas por categoria administrativa, conforme apresentado nas tabelas a seguir.

Tabela 25 – Número de docentes nas universidades privadas - 2018

	Docentes	**%**
Tempo integral	24.523	36,8%
Tempo parcial	23.769	35,6%
Horista	18.431	27,6%
Total	**66.723**	**100,0%**

Fonte: elaborada pelo autor com dados do INEP (2019)

Sobre o cumprimento da legislação educacional por parte das universidades privadas, observa-se o número significativo de docentes em regime horista, principalmente por haver a obrigatoriedade de atividades de ensino, pesquisa e extensão nessas entidades. O que pode se supor é que haja uma sobrecarga de trabalho para os docentes de tempo integral e parcial ou docente em regime horista trabalhando sem receber, como trabalho "voluntário". Registra-se que nas universidades públicas havia 2% de docentes em regime horista em 2018.

No que se refere especificamente aos centros universitários privados, verifica-se que 73% da força de trabalho é constituída por docentes que não trabalham em dedicação exclusiva (Tabela 26). Determinado número desses docentes ainda trabalha em mais de uma entidade.

Tabela 26 – Número de docentes nos centros universitários privados - 2018

	Docentes	**%**
Tempo integral	13.346	27,0%
Tempo parcial	20.338	41,2%
Horista	15.691	31,8%
Total	**49.375**	**100,0%**

Fonte: elaborada pelo autor com dados do INEP (2019)

Nos centros universitários públicos, o percentual de docentes em regime horista e em tempo parcial atingem 43% do total do corpo docente, situação também preocupante para o exercício da atividade docente.

Como as faculdades não são exigidas a cumprirem nenhuma das exigências impostas às universidades e centros universitários, a situação nas faculdades privadas se apresenta mais grave para o trabalho docente, uma vez que 79% dos docentes não trabalham em regime de dedicação exclusiva, pressupondo que o trabalho desses docentes ocorra pela "venda" de aulas apenas, ou seja, professores que comparecem na faculdade para "dar" aula e se vão, para casa ou para outra faculdade, sem qualquer condição de haver um nível de comprometimento com a instituição, muito menos com os estudantes (Tabela 27).

Tabela 27 – Número de docentes nas faculdades privadas - 2018

	Docentes	**%**
Tempo integral	20.013	21,2%
Tempo parcial	45.232	47,8%
Horista	29.263	31,0%
Total	**94.508**	**100,0%**

Fonte: elaborada pelo autor com dados do INEP (2019)

Nas faculdades isoladas públicas o quadro é semelhante, pois 69% dos docentes não trabalham em regime de dedicação exclusiva.

A respeito de docentes trabalharem em mais de uma instituição, Felix Jr. (2015) realizou estudo com professores horistas de cursos de Administração em instituições privadas de ensino superior da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Ao serem indagados se trabalhavam em outra instituição, a maioria dos professores horistas respondeu que sim, pois convivem com o medo de serem demitidos ao final de cada semestre. Os entrevistados abordaram sobre a necessidade de se dividirem em duas ou mais instituições, pois, como podem ser surpreendidos a qualquer momento com uma demissão ou com a redução de carga horária em uma das instituições particulares, eles têm outra para amenizar a perda. Com isso, precisam atuar em mais de uma instituição particular ou ter outras atividades no mercado para poderem ter mais segurança na vida.

Por outro lado, por meio do referido estudo, foi possível perceber que alguns docentes consideram o regime de trabalho horista benéfico, pois lhes proporciona a oportunidade de complementar a renda como professores. Nesse aspecto, é importante atentar para o que Pimenta e Anastasiou (2005) já afirmavam:

> [...] há um certo consenso de que o exercício da docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar. Para esta seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo. Nesse conceito, o professor é aquele que ensina, isto é, dispõe os conhecimentos aos alunos; se estes aprendem, ou não, não é problema do professor, especialmente do universitário, que muitas vezes está ali como uma concessão, como um favor, como uma forma de complementar salário, como um abnegado que vê no ensino uma forma de ajudar os outros, como um 'bico' etc. (PIMENTA & ANASTASIOU, 2005, pp. 36-37).

Silva (2009), Baesso (2013), Ferreira (2012), Ramos (2012), Camargo (2012), Cogo (2008) e Siqueira (2006) discutem as contratações de professores horistas com regimes flexíveis de trabalho que assumem salas superlotadas e aos quais se paga um salário baixo, todos indicadores de uma carreira profissional frágil. Essas pesquisas confirmam que os contratos

estão voltados quase que exclusivamente às atividades de ensino, reduzindo a atuação das instituições na pesquisa e na extensão.

O trabalho docente nas instituições privadas, de acordo com Alves e Carvalho Junior (2015), está estruturado na acumulação flexível e na remuneração com base na produtividade. O regime de trabalho remunerado por hora/aula não considera o trabalho realizado fora da instituição de ensino. Conforme Mancebo (2007), esse contexto tem favorecido a implementação de contratos de trabalho mais ágeis e econômicos na educação superior, constituindo-se a contratação docente como diversificada e fragmentada com muitos professores temporários sendo facilmente substituíveis.

Dal Rosso (2008) acrescenta que o contrato de trabalho realizado na rede privada é sempre por número de horas a lecionar e não por períodos fixos de vinte, trinta ou quarenta horas, e ainda que essas horas não precisam ser sequenciais, podendo variar por dias da semana, período diurno e noturno, semestres etc.

Acrescento que, nas instituições privadas, o processo de atribuição de aulas é por semestre e depende da demanda, ou seja, cursos e disciplinas podem deixar de existir; pode haver adaptação nos currículos a fim de otimizar os recursos; além do compartilhamento de aulas por duas ou mais turmas para que um mesmo docente execute o trabalho de, ao menos, dois. Essas ações se constituem em manobras das instituições privadas para reduzir seus custos que acarretam, em consequência, redução da jornada dos professores na mesma proporção que aumentam seus lucros, gerando a cada semestre instabilidade na vida dos trabalhadores. Nesses termos, o trabalho docente privado representa o ápice da flexibilidade.

Outra questão a ser abordada sobre o trabalho do docente horista em instituições privadas de educação superior é o fato de que, como já assinalado, muitos professores exercerem a função como uma atividade acessória para complementar sua renda para sobrevivência. Esse contexto provoca uma frágil relação do docente horista com a instituição onde trabalha, e o professor, nesse caso, perde a noção da totalidade do produto de seu trabalho, aliena-se a si mesmo e incorre em sacrifícios próprios em benefício desse trabalho.

Sousa (2015) em seu trabalho de pesquisa já citado contemplou os principais indicadores da precarização do trabalho docente do ensino superior privado no município de Guarulhos, no estado de São Paulo, identificando as formas de contratação. Uma delas se refere aos contratos por tempo determinado, nos quais as instituições atuam conforme a demanda apresentada pelos cursos e se desoneram das obrigações previstas nos contratos formais. Outra forma são os contratos por meio de cooperativas, que se trata efetivamente de terceirização, pois os professores cooperados não têm assegurados os direitos previstos na CLT. Segundo a

autora, em Guarulhos, a antiga Faculdade Torricelli (Anhanguera-Kroton, desde 2009) adotou o regime de cooperativa durante três anos, entre 2003 e 2006.

Ourique de Ávila (2010) também contribui para o estudo da flexibilização do trabalho docente realizando um balanço das pesquisas publicadas nos Anais das Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. O pesquisador conclui que a mercantilização do ensino superior trouxe sérias consequências para os docentes, sendo as formas de contratação flexíveis responsáveis pela ampliação da exploração da mão de obra. Para ele, os trabalhadores convivem com a perda dos direitos sociais diante do processo que favorece a terceirização da contratação de mão de obra e a informalização do setor privado.

Esses aspectos relacionados à flexibilização do trabalho docente representam o pensamento de Antunes (2005) e Alves (2000) apresentados na Parte II sobre a flexibilização, que caracteriza a precarização do trabalho em tempos de crise estrutural do capital, flexibilizando a contratação dos trabalhadores através da terceirização, dos contratos temporários ou parciais.

Há de se incluir no rol da intensificação do trabalho docente o uso de novas tecnologias, como na EaD, seja na modalidade exclusivamente a distância, seja na modalidade semipresencial. Nessas modalidades, os docentes atendem um número significativo de estudantes por turma, sem nenhum controle trabalhista sobre o tempo de trabalho que se dedicam. Os conteúdos produzidos pelos professores são apropriados pelas instituições privadas, em geral por meio de um contrato de direito autoral quase sempre benéfico para as instituições e reproduzidos em larga escala.

Nos cursos exclusivamente presenciais também se verifica a intensificação do trabalho docente pelo uso das tecnologias, uma vez que são exigidos dos professores o emprego de plataformas para orientação de trabalhos, indicação de livros e textos, disponibilização de arquivos, lançamento de notas e relatórios de alunos, sem o devido pagamento de hora-atividade[114].

Analisando-se a evolução do grau de formação dos docentes nas instituições públicas de educação superior encontra-se em 2018 um aumento de 29.047 (190%) de docentes com mestrado em relação a 1995 e de 101.732 (1.012%) de professores com doutorado, diferente

[114] A hora-atividade é um adicional de 5% destinado exclusivamente ao pagamento do trabalho do professor na preparação de aulas e correção de provas. Para calcular, basta multiplicar o salário-base pelo percentual de hora-atividade. O adicional está previsto nas convenções e acordos coletivos e deve ser pago também no 13º salário, nas férias e no recesso.

dos docentes que atuam na iniciativa privada, estes contam com o afastamento remunerado das funções para realizarem o programa de mestrado e doutorado.

Verifica-se que as instituições privadas de educação superior se utilizam da estratégia não apenas de contratar uma força de trabalho barata com um mínimo de especialização, mas também buscam professores titulados das universidades públicas, bem como os aposentados dessas instituições, pois necessitam dos referidos títulos, principalmente no momento de credenciamento e reconhecimento de seus cursos (MELLO & ALVES, 2016).

Em 2018, as instituições públicas contavam com 89% de mestres e doutores em seus quadros, ao passo que as instituições privadas possuíam 77% desses titulados; destaca-se ainda o número absoluto de doutores, 111.784, nas instituições públicas, apontando a preocupação com o tripé ensino-pesquisa-extensão, bem como a elevada proporção de especialistas no ensino privado, que abarca 23% de profissionais, ao passo que as instituições públicas contam com 8% de docentes especialistas.

Os mestres e doutores das instituições privadas, com os referidos regimes de trabalho apresentam uma face da desqualificação profissional: um indivíduo com certificação elevada sujeito às adversidades de um processo de trabalho que, a despeito de sua formação, remunera mal e realiza um contrato de trabalho precário. O que, no entendimento de autores (MELLO & ALVES, 2016), não deixa de se apresentar, tal fenômeno, um fetiche da profissionalização: o título ganha vida e importância e o seu portador está coisificado como mercadoria.

Contribui para a intensificação do trabalho docente nas instituições privadas de educação superior o significativo aumento do número de estudantes em relação aos docentes, verificado a partir de 1995, como apresenta a Tabela 28. Analisando os dados dessa tabela, tal aumento passou de 15 estudantes por professor em 1995, para 21 estudantes por professor em 2018, ou seja, um amento de 39% na relação estudante/professor na educação superior privada, caracterizando aumento da produtividade dos trabalhadores, no caso trabalhadores-professores, sendo essa uma das três formas da flexibilização e intensificação do trabalho ocorridas nas últimas três décadas no Brasil, trazendo a precarização do trabalho, em consonância com análise efetuada na Parte II. As outras formas foram a extensão da jornada de trabalho e o aumento da quantidade de tarefas.

Tabela 28 – Relação matrícula/docente nas instituições privadas de educação superior

	1995	2000	2005	2010	2015	2018
Matrículas	1.059.163	1.807.219	3.260.967	3.987.424	4.809.793	4.489.690
Docentes	69.022	109.558	194.454	214.435	222.227	210.606
Matrículas/docentes	15,3	16,5	16,8	18,6	21,6	21,3

Fonte: elaborada pelo autor com dados do INEP (2019)

No que tange às instituições públicas, o número de estudantes em relação aos docentes passou de 9 estudantes por professor em 1995, para 11 estudantes por professor em 2018, ou seja, um amento de 19% na relação estudante/professor na educação superior pública (Tabela 29). Ainda que em um menor grau, também se verifica aumento de produtividade dos trabalhadores-professores nas instituições públicas no período analisado.

Tabela 29 – Relação matrícula/docente nas instituições públicas de educação superior

	1995	2000	2005	2010	2015	2018
Matrículas	700.540	887.026	1.192.189	1.461.696	1.823.752	1.904.554
Docentes	76.268	88.154	98.033	130.789	165.722	173.868
Matrículas/docentes	9,2	10,1	12,2	11,2	11,0	11,0

Fonte: elaborada pelo autor com dados do INEP (2019)

Ao verificar essa relação por organização acadêmica e categoria administrativa, em 2018, encontramos a situação apresentada na Tabela 30. Exceto nas faculdades, nas outras duas organizações acadêmicas, a relação matrículas/docentes no setor privado é duas vezes maior do que setor público.

Tabela 30 – Relação matrícula/docente por organização acadêmica e categoria administrativa - 2018

	Universidade		Centro universitário		Faculdades	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Matrículas	1.580.428	1.604.384	23.851	1.204.240	116.612	1.681.066
Docentes	139.713	66.723	1.948	49.375	8.185	94.508
Matrículas/docentes	11,3	24,1	12,2	24,4	14,3	17,8

Fonte: elaborada pelo autor com dados do INEP (2019)

Destaca-se que o programa REUNI, instituído no governo Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, atingiu o trabalho dos docentes das universidades federais do país. É possível alegar que as condições de trabalho foram alteradas de forma negativa ao passo em que houve imensa relação estudante/professor nos cursos de graduação (18/1). A efetivação dessa meta originou grande sobrecarga e intensificação sobre o ritmo de trabalho do professor,

assim como “desgaste de um cotidiano sem sentido, pois marcado pelo insucesso de estudantes que aprendem mal” (MANCEBO, 2011, p. 58).

O cenário apresentado, do ponto de vista do capital, trata-se de aumentar o trabalho docente em extensão e intensidade conforme discutido na Parte II. Na educação superior privada, marcada por processos de fusão e aquisição, são estipuladas metas que demandam novas tarefas para além da docência. Assim, dos professores são exigidos resultados que se traduzem em cobranças relacionadas, por exemplo, à redução da evasão e captação de novos alunos. Sobre isso, Maués (2009) acrescenta que:

> [...] além de ver aumentada a relação professor/aluno, *(o professor)* precisará adotar medidas que permitam a aprovação de 90% dos alunos matriculados. Isso significará a intensificação do trabalho (salas com maior número de alunos), assim como a flexibilização das atividades, na medida em que o professor terá dificuldades, pelas condições objetivas, de manter uma educação de qualidade que possa atender a demandas sociais. (MAUÉS, 2009, p. 487).

Para Dal Rosso (2008) os novos modelos de gestão aumentam a exigência dos professores que, tendo reduzida sua autonomia, veem-se diante da obrigação de serem polivalentes, versáteis e flexíveis, de modo a conseguirem ampliar suas atividades desenvolvidas, sendo, na maioria das vezes, mediadas pelas tecnologias, que permitem extrapolar o espaço de trabalho e a carga horária do professor que trabalha *online*. Como exemplos, podem ser citados o preenchimento de planilhas de notas de avaliação dos alunos *online* e a apresentação do programa da disciplina *online*, por meio de formulários eletrônicos que obrigam o professor a apresentar com rigor seu objetivo e estratégias para o curso que ministrará (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI; SILVA, 2010).

O crescimento das matrículas em graduação no formato EaD contribuiu para a intensificação do trabalho docente no ensino superior, uma vez que aumenta a relação número de alunos/professor, e ao mesmo tempo gera demissão de professores, pois, se houver mais de um professor para a mesma disciplina, devido ao número de turmas, ao introduzir a modalidade a distância, um professor passa a ser visto como suficiente. A Portaria 1.134/2016 do MEC possibilitou que as instituições de educação superior introduzissem a oferta de disciplinas na modalidade a distância na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais até o limite de 20% da carga horária total do curso (BRASIL, 2016c). A Portaria 1.428/2018 do MEC[115] ampliou esse limite para 40%, intensificando ainda mais a carga sobre o trabalho docente (BRASIL, 2018a).

[115] Tendo Rossieli Soares da Silva como ministro da Educação.

Em 6 de dezembro de 2019, o MEC[116] editou a Portaria 2.117 revogando a Portaria 1.428/2018, que exigia, para os cursos que utilizassem o limite de 40%, conceito igual ou superior a 4 na avaliação do MEC. Na nova portaria que permite que os cursos superiores ofertados na modalidade presencial ofereçam até 40% de sua carga horária total por meio da modalidade a distância, os cursos devem ter conceito igual ou superior a 3 nos indicadores de metodologia; atividades de tutoria; ambiente virtual de aprendizagem e tecnologias de informação e comunicação. Na portaria revogada, os cursos da área de saúde e engenharias ficaram de fora das mudanças, e na portaria recém editada apenas os cursos de Medicina ficam excluídos[117] (BRASIL, 2019d).

Cabe registrar que, desde 2007, é permitida a oferta dos cursos de pós-graduação *lato sensu* na modalidade EaD por instituições credenciadas pela União, conforme disposto no § 1º do Art. 80 da LDB (BRASIL, 1996). Mais recentemente, em 18 de dezembro de 2018, a CAPES publicou a Portaria n.º 275 que regulamenta os programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade EaD (BRASIL, 2018b).

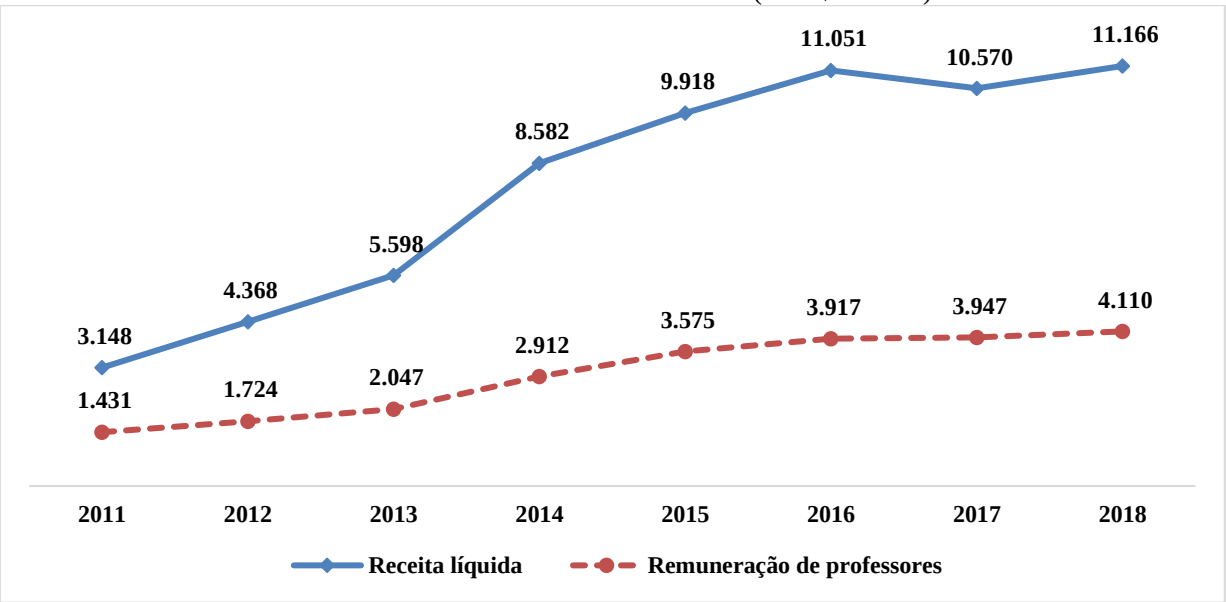
Ao mesmo tempo em que, de um lado o trabalho do professor é gradativamente intensificado por meio de diversas estratégias, de outro, os gastos com remuneração dos docentes nos grandes grupos econômicos reduzem, conforme pode-se observar nos gráficos a seguir.

No Gráfico 16, verifica-se que, em 2011, a receita líquida dos quatro maiores grupos econômicos ficou em R$ 3,1 bilhões e, em 2018, a receita atingiu R$ 11,2 bilhões, um acréscimo de R$ 8,1 bilhões, representando um aumento de 261%. A remuneração dos professores, por seu lado, em 2011 ficou em R$ 1,4 bilhão, em 2018 chegou a R$ 4,1 bilhões, um aumento de R$ 2,7 bilhões, representando um acréscimo de 193%, sessenta e oito pontos percentuais abaixo do aumento da receita.

[116] Tendo Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub como ministro da Educação.

[117] O mercado financeiro respondeu imediatamente às mudanças da portaria. As ações dos grupos de educação privados listados na bolsa passaram a quarta-feira (11/12/2019) em forte alta. Os papéis da Cogna (ex-Kroton) e da Yduqs (ex-Estácio) fecharam o pregão de quarta-feira subindo 7,08% e 4,25%, respectivamente. Fora do Ibovespa, principal índice da bolsa, os papéis da Ser Educacional avançaram 7,57% e as da Ânima, 2,31%, como pode ser lido em https://exame.com/negocios/menos-professores-mais-margem-a-portaria-que-muda-as-faculdades-privadas/ (acesso em: 12/12/2019).

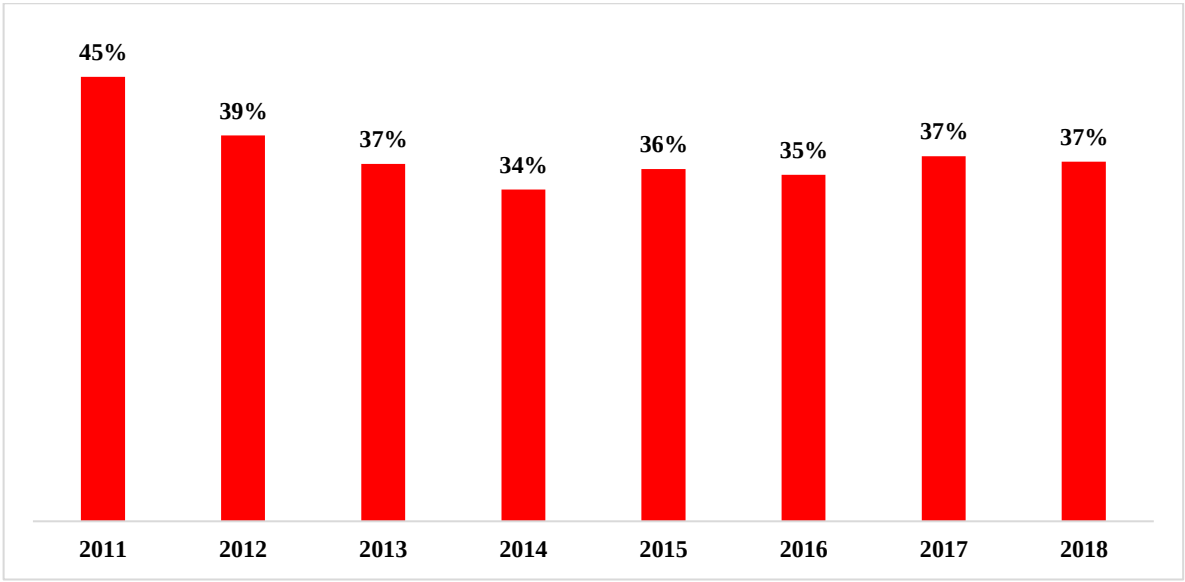
Gráfico 16 – Evolução da receita líquida e da remuneração dos professores dos grupos Kroton/Ser Educacional/Ânima/Estácio de 2011 a 2018 (em R$ milhões)



Fonte: elaborado pelo autor com dados dos demonstrativos contábeis das empresas Kroton/Ser Educacional/Ânima/Estácio (2019)

No Gráfico 17, observa-se que, em 2011, a remuneração dos professores representava 45% da receita líquida dos quatro maiores grupos econômicos, em 2018 representava 37%, uma redução de oito pontos percentuais, chegando a representar 34% em 2014.

Gráfico 17 – Remuneração dos professores em relação à receita líquida dos grupos Kroton/Ser Educacional/Ânima/Estácio de 2011 a 2018



Fonte: elaborado pelo autor com dados dos demonstrativos contábeis das empresas Kroton/Ser Educacional/Ânima/Estácio (2019)

Esses resultados evidenciam a influência do neoliberalismo fazendo com que o capital procure os menores custos para se estabelecer, deixando o bem-estar social das pessoas que trabalham para segundo plano, conforme destacado na Parte II.

Especificamente sobre a atuação da Kroton, conforme já descrito no Estado da Questão, pode-se citar Sebim (2014), que pesquisou os impactos no trabalho docente da aquisição de duas instituições de ensino superior pela Kroton no Espírito Santo. A pesquisadora identificou junto ao grupo de doze professores pesquisados um aumento das demissões e da rotatividade de professores; aumento da quantidade de cursos por coordenador; redução da carga-horária de trabalho e aumento da diversidade de disciplinas; redução do nível de formação dos professores contratados, priorizando-se professores jovens e recém-formados (graduados e especialistas); ampliação do número de alunos por sala (100 alunos); separação entre o planejamento e a execução das aulas. As mudanças introduzidas pela Kroton, segundo o autor, sobrecarregaram o professor ao mesmo tempo em que reduziram sua autonomia no que tange às atividades de planejamento e ensino.

Amorim (2008) realizou estudo tendo como foco principal verificar a heterogeneidade das práticas de trabalho do professor das universidades privadas. O seu objeto de pesquisa foram os professores de duas universidades privadas da cidade de São José dos Campos, no estado de São Paulo, Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP) e a Universidade Paulista (UNIP). O foco foi os docentes dos cursos de Direito, Administração e Pedagogia. A pesquisadora concluiu que, dentro dessas universidades, o trabalho docente tem sido prejudicado no que diz respeito à existência de contratos de trabalho mais econômicos, como é o caso dos temporários ou horistas. Encontrou professores que não têm ideia do que é docência e do que é universidade. Não têm relações estáveis de emprego, não participam, na sua grande maioria, das decisões acadêmicas e ainda são mal remunerados.

Amorim (2008) também identificou que a maioria dos professores trabalha na universidade privada no período noturno e algumas vezes por semana. Durante o dia, exercem outras funções, como funcionários públicos, advogados, professores em outras instituições. Somente dois professores entrevistados, que são contratados sob o regime de hora-aula, não têm outra atividade formal além da docência, mas mesmo aqueles que estão na universidade o tempo todo têm dificuldades em se dedicar à sua formação, à preparação das aulas e a pesquisa em si, uma vez que possuem várias atribuições administrativas.

Os professores também convivem com o aumento da pressão por conta dos riscos de demissão, principalmente, nas situações que envolvem fusão e aquisição, uma vez que os investidores exigem retorno dos valores investidos. Essa situação, de acordo com o pesquisador,

também gera intensificação do trabalho, pois os docentes se veem obrigados a conviver diariamente com a insegurança em relação à demissão, a possível substituição por outro docente a qualquer momento e a lidar com jornadas de trabalho ampliadas diante da quantidade de estudantes em sala de aula.

Sobre a intensificação, Apple (1987) já esclarecia, há mais de três décadas, que

> A intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter nenhum tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação operando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo. (APPLE, 1987, p. 9).

Há de se registrar, ainda, que dentro do cenário de flexibilização das relações de trabalho nas universidades públicas brasileiras é possível identificar dois processos distintos de contratação dos seus docentes, ambos igualmente precarizados. Às universidades públicas é indicada a possibilidade de contratação de profissionais através de contrato temporário[118].

Mancebo, Maués e Chaves (2006) adicionam à discussão que as políticas implementadas para a educação superior atingiram as atividades docentes, caracterizando o professor como trabalhador de um sistema produtivo-industrial imerso em uma nova organização do trabalho, com as seguintes consequências:

> 1) precarização do trabalho docente, visível até mesmo nas grandes universidades públicas, onde proliferam as (sub) contratações temporárias de professores; 2) intensificação do regime de trabalho, donde decorrem aumento do sofrimento subjetivo, neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo, atingindo, obviamente, não somente os trabalhadores precários, mas acarretando grandes consequências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas instituições de ensino superior; 3) flexibilização do trabalho, em cujo nome novas atribuições são agendadas para os professores, muitas das quais desenvolvidas, anteriormente, por funcionários de apoio, de modo que o docente agora é responsável não apenas pela sala de aula e pelo desenvolvimento de sua pesquisa, mas por um crescente número de tarefas, como o preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a emissão de pareceres, a captação de recursos para viabilizar seu trabalho e até para o bom funcionamento da universidade e, por fim, 4) submissão a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos onde a eficiência do professor e sua produtividade são objetivadas em índices (MANCEBO *et al*., 2006, p. 47).

[118] A Portaria Normativa Interministerial n.º 22 de 30 de abril de 2007 alterou a referência a ser seguida por parte das universidades federais no processo de contratação de docentes substitutos, ou para a abertura de novos concursos para docentes efetivos, estimulando-as a dar prioridade para contratações que estabelecem vínculos empregatícios de apenas 20 horas, como estratégia de reduzir os custos e diminuir os vínculos de contratação por dedicação exclusiva nas instituições (BRASIL, 2007).

Santos (2012) expõe as pressões provenientes do mundo do trabalho, nas instituições privadas de educação superior.

> [...] Nas instituições privadas, os professores vivenciam uma realidade extenuante marcada: pelo medo constante do desemprego; pela ausência de garantia de seus direitos sociais; pela impossibilidade de construção de uma carreira; pela sua desvalorização social; pela perseguição às práticas de organização sindical; pela submissão ao poder do "cliente" (no espaço acadêmico da rede particular também se difunde a máxima empresarial: "o cliente tem sempre razão"); pelas represálias ao exercerem a autonomia e a expressão de suas ideias; e pela estranha exigência de se transformarem em "Animadores de auditório" e de ministrarem "aulas-show" que tornam o seu "produto" (ensino) mais atraente, de fácil apreensão e em consonância com as exigências do mercado. (SANTOS, 2012, pp. 236-237).

Martins (1987) já alertava que as características do segmento privado de ensino superior são a contratação de professores pagos por hora, sem um plano de carreira estabelecido e destinados a moverem-se entre as diversas unidades para apenas ministrar aulas, destacando os impactos no trabalho docente:

> [...] as salas de aula superlotadas impedem a realização de um trabalho consequente, ao nível acadêmico (...) convivem estes professores, além de sua crescente proletarização (...) com um clima de completa instabilidade no emprego. (...) várias dessas empresas educacionais criaram um fantástico mecanismo disciplinar para seus professores (...) a pontualidade na assinatura do "ponto", o preenchimento impecável das cadernetas de frequência, a utilização de uma indumentária discreta, a exigência de uma cortesia formal com os clientes, revelam imposições dos dirigentes dessas empresas, definindo as formas de ser e de agir para os assalariados acadêmicos. (...) também instituíram os 'representantes de classe', alunos que mantêm constante contato com as direções para informa-lhes sobre 'os problemas da classe', constituindo fonte inibidora para um livre trabalho docente. (MARTINS, 1987, pp. 58-60).

Durham (2003) também havia apreendido as repercussões na atividade do professor:

> [...] os docentes são, de fato, proletários do ensino, submetidos não só às determinações, mas inclusive aos caprichos dos proprietários. (...) continua a prevalecer a remuneração por aula ministrada e a ausência de incentivos para a formação continuada dos docentes. Professores ministram até 40 aulas por semana, ou mesmo mais, em classes superlotadas e sem apoio de um planejamento pedagógico, sendo, portanto, incapazes de oferecer ensino adequado a um público com sérias deficiências de formação escolar anterior. (DURHAM, 2003, pp. 38-41).

Adiciono ao debate as pesquisas de Cunha (2015), Ramos (2012) e Silva (2015) que indicaram o emprego das tecnologias digitais como elemento crucial na reorganização das formas de trabalho docente na atualidade. Os recursos tecnológicos têm levado a uma ampliação das atividades realizadas, isto é, os docentes estão respondendo a muitas exigências ao mesmo

tempo para as quais foram contratados ou, muitas vezes, executando tarefas para as quais sequer têm remuneração. As tecnologias que permeiam o trabalho dos professores ressurgem tanto nas atividades regulares e presenciais, para as quais devem cadastrar dados em sistemas, acompanhar grupos de estudantes, inserir notas e faltas, como nas atividades específicas de EaD.

Acrescenta-se, a esse quadro, a questão da saúde do professor. Esteves (2015), Farias Júnior (2014), Léda (2009), Lima (2012) e Ourique de Ávila (2010) realizaram pesquisas a fim de compreender como a precarização, a intensificação e os meios pelos quais estes processos aparecem no cotidiano do ensino superior privado têm acarretado sofrimento psíquico aos professores. Os resultados apontaram para o adoecimento, o estresse, o sofrimento psíquico e a perda da qualidade de vida dos professores, decorrentes da reestruturação produtiva no setor do ensino superior privado no Brasil. Para isso, contribuíram além das questões objetivas, outras relacionadas à redução da autonomia, ampliação e controle sobre o trabalho docente.

O conjunto desses aspectos apresentados pelos autores citados representa fielmente a situação aviltada do docente na maioria das instituições privadas com fins lucrativos de ensino superior no Brasil.

A mais recente contribuição para a precarização do trabalho docente foi a promulgação da Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017 que alterou a CLT (BRASIL, 1943), já devidamente analisada no segmento anterior desta tese.

A lei n.º 13.467 institui o contrato de trabalho intermitente, assim, o professor ficará à disposição da instituição vinte e quatro horas. No entanto, será remunerado apenas pelo período que trabalhou. Nesse caso, a instituição ainda tem exclusividade para que o docente não exerça suas atividades profissionais em outras instituições de ensino.

A referida lei estabelece o contrato de prestação de serviços nas atividades-fim (terceirização), desse modo, os professores poderão ser contratados com valores menores como prestadores de serviço, tendo que abrir firma para emitir nota fiscal à instituição e pagar impostos como microempresários, sem direito a férias, décimo terceiro ou qualquer outro benefício empregatício. Fica claro que o objetivo do processo de terceirização é a mera redução de custo do trabalho.

Em suma, a lei n.º 13.467 prejudica o trabalho docente, uma vez que amplia a precarização, aumenta a exploração do trabalho, favorece apenas as grandes instituições de educação superior, intensificando suas possibilidades de geração de maiores lucros, fragmenta e fragiliza a classe dos trabalhadores docentes, levando-a a aceitar piores condições de trabalho.

Neste ponto da tese, e do já desenvolvimento da questão de pesquisa, precisamos indagar sobre as implicações da precarização do trabalho para a identidade do professor, os saberes e suas competências.

Em pesquisas que realizei para esta tese identifiquei alguns pesquisadores que trabalharam essa questão, entre eles Druck (2005), Oliveira (2010), (Silva; Heloani; Piolli, 2012), Sousa (2015) e Avdzejus (2017).

Druck (2005) usa um indicador que aborda o quarto tipo de precarização social do trabalho: a perda das identidades individual e coletiva. Essa dimensão tem origem na condição de desempregado e na ameaça permanente de perda de emprego que envolve os professores da rede privada de ensino superior.

Avdzejus (2017), por sua vez, realizou pesquisa com docentes dos cursos de Administração e Ciências Contábeis de instituições públicas e privadas de ensino superior, visando colher dados que permitissem perceber as especificidades das relações entre contextos de precarização nas instituições públicas e privadas localizadas no município de Salvador e em Camaçari no estado da Bahia. Na análise dos dados, a autora percebeu, na dimensão que trata sobre a identidade individual e coletiva do professor, todos os traços da precarização do trabalho: a descartabilidade da pessoa, o baixo salário, a insegurança e a intensificação do trabalho.

A partir das políticas de avaliação e responsabilização, os docentes cada vez mais têm um sentimento de fragmentação identitária ligado às tensões entre propostas das instituições de ensino e suas concepções pessoais, promovendo o que Oliveira (2010) denomina de desprofissionalização. Na perspectiva de pensar a construção da profissão docente no Brasil, a autora argumenta que quanto mais variadas são as funções a que o professor é chamado a responder, ou seja, quanto maior a intensificação do trabalho, mais cresce o sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, ao constatar que ensinar às vezes não é o mais importante. Sobre isso, Rodrigues (2002) esclarece que

> a tendência para a desprofissionalização assenta naquilo a que se podem chamar mecanismos de desqualificação dos profissionais, de perda ou transferência de conhecimentos e saberes, seja para os consumidores, o público em geral, os computadores ou os manuais. (RODRIGUES, 2002, p. 71).

Nessa perspectiva, os trabalhadores docentes estariam sofrendo processos de desprofissionalização por vários fatores, além das mudanças endógenas ao trabalho, como as questões de outra natureza que interferem na relação educação e sociedade.

Ressalto ainda as implicações para a identidade docente e os saberes do professor da especialização flexível[119]. A forma como a especialização flexível integra as instituições privadas de ensino superior precisa ser tomada em associação à industrialização do setor de serviços, pois empresas como a Kroton veem na fragmentação dos trabalhadores e na construção de "ilhas de produção especializada" o modo eficiente de gestão, de tal maneira que a divisão hierárquica antes composta por diretores, coordenadores, coordenadores de cursos e docentes já não corresponde mais à distribuição das funções nos diferentes *campi* da instituição, que, por seu turno, aposta numa distribuição do trabalho docente que prevê grupos trabalhando na construção de conteúdos, outros ocupando cargos de gestão e outros dando aulas - o que compete exclusivamente ao professor que leciona. Ele não elabora ementas nem programas, não seleciona bibliografia e, não raro, também não avalia. Um movimento que expressa também a desprofissionalização dos professores e a perda da autonomia ou, mais precisamente, a instituição de uma "autonomia controlada" (SILVA; HELOANI; PIOLLI, 2012). Desse modo, compromete-se gravemente a identidade do professor, pois antes sua identidade era constituída por atributos sustentados na e pela autonomia e na relação direta entre docentes e estudantes, relação que se efetuava, sobretudo, através de uma orientação contínua do saber que passa, neste cenário, a ser fragmentada e despojada de sentido.

É conveniente inserir a influência do processo industrial na estrutura da qual o professor participa. A escola atualmente reconhece o regime das competências em detrimento dos determinantes da qualificação, forjada em uma perspectiva taylorista[120]. As competências, por seu turno, são identificadas com o toyotismo, presente com destaque no cotidiano das indústrias. Ademais, o sistema escolar tem buscado padronizar suas atividades, inserir as avaliações de desempenho, valorizar a meritocracia, determinar a diversificação de papéis e funções do professor, reconhecer a gestão como elemento exclusivo de controle administrativo, em uma clara referência à reestruturação produtiva.

O processo de flexibilização percorre todos os níveis da sociedade civil organizada, porque é condição dos princípios do neoliberalismo e a educação superior está submetida, de modo mais intenso, às diretrizes indicadas para todos os graus de ensino. Admite-se como necessário ao processo produtivo um trabalhador vulnerável no que se refere a tarefa que executa, mutável no que concerne ao trabalho que desenvolve, afável quanto à disciplina no

[119] Especialização flexível corresponde à inovação em resposta à demanda do mercado. Na medida em que se opõe ao modo de organização do trabalho fordista, a especialização flexível opera em ilhas de produção especializada, cujo ingrediente de mais forte sabor nesse novo processo produtivo é a disposição de deixar que as mutantes demandas do mundo externo determinem a estrutura interna das instituições (SENNETT, 2012, p. 60).
[120] Sobre taylorismo ver página 186 desta tese.

ambiente de produção e tolerante no que diz respeito às relações de contrato e salário. Nesse cenário é que se firmam as bases de competência, modificando a estrutura da formação profissional, no plano conceitual, nos objetivos e nas propostas de direcionamento metodológico ou didático pedagógicas.

Essa nova realidade educacional representa, concretamente, para o professor, a desvalorização e desqualificação daquilo que ele sabe fazer, ou seja, ensinar. De ora em diante, novas competências devem ser desenvolvidas.

Conforme diz Perrenoud (1999, p. 53), “a abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos”. Perrenoud também afirma que

> “a formação de competências exige uma pequena ‘revolução cultural’ para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas" (PERRENOUD, 1999, p. 54).

Competência é a capacidade de transferir o que foi aprendido, de ter autonomia na aprendizagem e na resolução de problemas. O enfoque por competência é um modo de retomar uma problemática antiga, a de "transferência de conhecimentos", e de empregá-la em uma prática requerida. Perrenoud (1999) explica que

> [...] a mobilização exerce-se em situações complexas, que obrigam a estabelecer o problema antes de resolvê-lo, a determinar os conhecimentos pertinentes, a reorganizá-los em função da situação, a extrapolar ou preencher as lacunas. Entre conhecer a noção de juros e compreender a evolução da taxa hipotecária, há uma grande diferença. Os exercícios escolares clássicos permitem a consolidação da noção e dos algoritmos de cálculo. Eles não trabalham a transferência. Para ir nesse sentido, seria necessário colocar-se em situações complexas como obrigações, hipotecas, empréstimo, leasing. Não adianta colocar essas palavras nos dados de um problema de matemática para que essas noções sejam compreendidas, ainda menos para que a mobilização dos conhecimentos seja exercida. Entre saber o que é um vírus e proteger-se conscientemente das doenças virais, a diferença não é menor. Do mesmo modo que entre conhecer as leis da física e construir uma barca, fazer um modelo reduzido voar, isolar uma casa ou instalar corretamente um interruptor. (PERRENOUD, 1999, p. 16).

Assim, trabalhar com competência, no campo educacional, compreende optar por problemas e tentar resolvê-los, propondo tarefas complexas e desafios que incentivem os estudantes a mobilizarem os seus conhecimentos. O problema deve ser realista e inserir-se em uma situação que lhe dê sentido.

Ramos (2001) entende a Pedagogia das Competências como aquela na qual

> [...] em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (RAMOS, 2001, p. 221).

A pedagogia das competências caracteriza-se como um método baseado na busca do desenvolvimento profissional do estudante, na aprendizagem, mais do que no ensino, uma vez que essa metodologia se baseia na problematização e na efetiva resolução desses problemas.

Duarte (2010) enfatiza que a pedagogia das competências aponta para a direção do aprender fazendo, da resolução de problemas e do espírito pragmático. O que há de específico nela é a tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências cuja formação deve ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdos.

Por fim, pode-se afirmar que por força da legislação e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes se veem coagidos a empregar novas práticas e a dominar novos saberes no desempenho de suas funções. A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, são muitas as novas exigências a que esses profissionais são forçados a responder. Essas exigências, apresentadas como novidade ou inovação, são compreendidas frequentemente como algo natural e indispensável pelos docentes.

Como professor das áreas de Economia, Administração e Contabilidade em cursos de graduação e pós-graduação, considero relevante analisar a influência de alguns aspectos da Teoria Geral da Administração na gestão do ensino e no trabalho do docente.

No rol das Ciências da Administração há a Teoria Geral da Administração que apresenta o conjunto de conhecimentos a respeito das organizações e do processo de administrá-las, sendo composta por princípios, proposições e técnicas em permanente elaboração.

A primeira teoria foi formulada pelo engenheiro Frederick Taylor (1856-1915), estadunidense nascido na Pensilvânia. Ao desenvolver a Teoria da Administração Científica, a preocupação maior de Taylor era o aumento da produtividade e da eficiência no campo operacional através da racionalização do trabalho operário. Para pesquisar essa possibilidade utilizou e aplicou métodos científicos.

No centro da teoria de Taylor estão as tarefas concebidas como atividades operacionais executadas pelos operários nas fábricas. Taylor analisou profundamente o estudo dos tempos e dos movimentos para estabelecer padrões de atividades. Com base nessa análise, propôs o treinamento do operário para que ele desempenhasse seu trabalho, de forma regular e com maior proveito do tempo em função do aumento da produtividade.

O trabalho teórico de Taylor dividiu-se em duas etapas, na primeira, realizou análises das atividades executadas individualmente pelo operário na fábrica, examinando todos os movimentos e processos, tendo por objetivo buscar o aperfeiçoamento para reduzir ao máximo esses movimentos e processos, especificando assim as técnicas de racionalização do trabalho. Na análise da prática dos operários, Taylor identificou que o mais produtivo deles perde sua motivação de produção quando percebe que sua remuneração é a mesma de outro operário que, apesar de realizar a mesma atividade, realiza em ritmo de produção menor, não produzindo conforme sua capacidade máxima. Por isso, Taylor indicou a necessidade de se desenvolver novos meios de remuneração a fim de que o operário produzisse de acordo com sua capacidade máxima.

Taylor escreveu em seu livro *Shop Management* (Chiavenato, 2003) que o objetivo da Administração é pagar salários melhores e reduzir custos unitários de produção, e para realizar tal objetivo a Administração deve aplicar métodos científicos de pesquisa e experimentos a fim de formular princípios e estabelecer processos padronizados que permitam o controle das operações fabris; os empregados devem ser cientificamente selecionados e colocados em seus postos com condições de trabalho adequadas para que as normas possam ser cumpridas; os empregados devem ser cientificamente treinados com vistas a aperfeiçoar suas aptidões e executar uma tarefa para que a produção normal seja cumprida.

Na segunda etapa de seus estudos, Taylor concluiu que a racionalização do trabalho operário deveria ser acompanhada de uma estruturação geral para tornar coerente a aplicação dos seus princípios na empresa como um todo.

O livro *Administration Industrielle Générale* (Administração Industrial e Geral), de Jules Henri Fayol (1841-1925) foi publicado em 1916, em Paris, acentuando a importância da administração diante das demais funções das organizações, salientando que uma não existe sem a outra, e que há uma interdependência entre as funções. Os princípios gerais da administração de Fayol foram 1) divisão do trabalho: especialização do trabalho, tanto das tarefas como dos operários buscando-se maior competência; 2) autoridade e responsabilidade: definição da autoridade como o direito de dar ordens e o poder para a exata obediência; autoridade como responsabilidade com todo o corpo estrutural da empresa. A responsabilidade vem como resultado da autoridade, tendo como sentido a prestação de contas; 3) disciplina: o funcionário deve direcionar seu comportamento de acordo com regras estabelecidas pela organização, esforço comum dos trabalhadores de maneira ordenada; 4) unidade de comando: o colaborador recebe ordens de um único chefe para evitar conflitos; 5) subordinação do interesse individual ao interesse geral: os interesses de uma pessoa não devem prevalecer sobre os interesses

organizacionais em geral; 6) remuneração do pessoal: remuneração justa ao trabalho executado além de remuneração financeira e recompensas não financeiras; 7) ordem: alocação corretamente dos recursos, para se obter como resultado a diminuição de perdas de materiais, de tempo e otimização da mão de obra; 8) equidade: prática da justiça e do carinho dentro da organização em busca da fidelidade dos colaboradores; 9) estabilidade do pessoal no cargo: retenção dos trabalhadores mais produtivos deve ter alta prioridade da administração; 10) iniciativa: encorajamento da iniciativa do colaborador; 11) espírito de equipe: ênfase na harmonia e boa vontade geral entre os empregados, como forças da organização.

Os princípios de Taylor e Fayol invadiram e estruturaram várias dimensões da vida social, intervindo nas formas institucionais de gestão e organização, inclusive a escola. Lima (1994) concluiu que, de maneira generalizada, ocorreu nas escolas a "taylorização do trabalho educativo", visto que o método de gestão escolar, ao responder às demandas do mundo do trabalho e social, considerou princípios comuns às empresas burocráticas, como a rigidez das leis e dos regulamentos escritos que, por esse princípio, a escola, assim como acontecia nas firmas, passou a ter seu regimento interno com a definição e exposição de leis e regulamentos, cabendo aos envolvidos, professores e demais agentes escolares, o seu cumprimento.

Assim como nas empresas, na escola também se constata um sistema de hierarquia e autoridade, desde o diretor responsável pela gestão até o corpo discente. Assim, instituiu-se a centralização do poder, conforme os níveis hierárquicos.

A racionalização para a organização das ações no interior da escola passou a ser considerada em diagnósticos e princípios científicos, a fim de adaptar eficazmente os meios aos objetivos desejados.

Também a especialização e divisão das funções entre planejamento e execução passou a ser um princípio que orienta a descrição dos cargos e funções na escola assim como as respectivas responsabilidades de seus ocupantes.

Barroso (2000) conclui que, a classe, antes um agrupamento de alunos, foi se transformando progressivamente num padrão de organização, que serviu para departamentalizar as atividades dos docentes, a divisão do seu percurso escolar e a medição da progressão dos estudantes.

Sobre a repercussão da administração científica na escola, Frigotto (1984) verificou que a atividade do docente mudou para uma execução, na sala de aula, de planos previamente formulados, com conteúdos selecionados e organizados sequencialmente e critérios de avaliação pré-definidos.

A partir da industrialização, a ação de produção foi adaptada a uma nova estrutura, ao utilizar a ciência nas ações de trabalho e divisão de tarefas, deslocando o trabalhador da totalidade do processo e apartando, especialmente, o planejamento e a execução. Desse modo, se consolida a separação entre o trabalho intelectual e o manual, originando-se a organização racional dos processos produtivos. Com isso, todo possível trabalho cerebral deve ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento ou projeto.

A Teoria da Burocracia surgiu em 1940, contrapondo-se às teorias organizacionais existentes, a Teoria das Relações Humanas, sociológica e utópica em demasia e principalmente a Clássica, com o sistema mecanicista excessivo. A burocracia tomou forma a partir dos estudos de Karl Emil Maximilian Weber, jurista e economista alemão, autor da obra *Sociologia da Burocracia*. Além das falhas práticas das teorias organizacionais existentes, outros fatores contribuíram para o surgimento da burocracia como a necessidade de um modelo organizacional mais racional, a abertura desordenada de novas empresas, a complexidade dos modelos organizacionais, entre outros.

O sistema burocrático definido por Weber é um sistema impessoal que funciona conforme regras e normas pré-estabelecidas, colocando em segundo plano as pessoas ou, sequer, considerando-as. Ao valorizar a competência profissional, a administração burocrática objetiva que as pessoas desempenhem tarefas conforme padrões esperados. O objetivo da administração burocrática é simplificar a tarefa ao máximo para facilitar a substituição da pessoa ou o seu remanejamento no interior do sistema.

As organizações passaram a se basear nas características do processo de gestão weberiano, destacando-se as seguintes: a) divisão do trabalho: atividades desmembradas em tarefas; b) hierarquia de autoridade: posições formando uma hierarquia estruturadora da organização; c) racionalidade: integrantes da organização são selecionados com base na qualificação técnica; d) regras e padrões: decisões gerenciais guiadas por regras, disciplina e controle, relacionados à conduta dos deveres oficiais; e) compromisso profissional: os colaboradores realizam suas atividades tendo salários fixos e não como donos dos negócios que administram; f) registros escritos: registro detalhado das transações da organização como base para a continuidade organizacional e com o propósito de alcançar uniformidade de ação; g) impessoalidade: as regras e os procedimentos são aplicados de modo uniforme e imparcial.

Com relação à educação, é possível observar que, de forma geral, a burocracia está bastante presente nas instituições de ensino, em especial no ensino superior, em que se pratica a gestão baseada na excessiva importância a relatórios, informações estatísticas, avaliação quantitativa do desempenho dos estudantes, comparação do desempenho dos estudantes com

as demais instituições etc. Valorizam-se os registros e dados para evidenciar o desempenho quantitativo escolar, assim como sua eficiência para auxiliar na captação de um maior número de estudantes em um meio social fundamentado na competitividade.

Ainda sobre a aplicação da teoria da administração burocrática nas escolas, observa-se que o docente deve cumprir as normas e regras determinadas pela instituição de ensino. As práticas pedagógicas dos docentes sofrem interferência, no sentido burocrático, pois o professor deve seguir uma rotina de trabalho que inclui utilizar o documento diário para realizar a chamada dos estudantes, utilizarem livros adotados pela instituição, cumprir horários estabelecidos, utilizar estilos de aula adotados pela escola etc. Assim, pode-se inferir que, tendo em vista mais esses aspectos, a dimensão pedagógica fica em segundo plano, podendo até ser anulada.

Em 1957, surgiu a Teoria Comportamental ou behaviorista, com uma nova concepção e um novo enfoque dentro das teorias administrativas. Essa teoria é decorrente da Escola das Relações Humanas, com a mesma abordagem comportamental, mas levando em conta o contexto organizacional de modo mais amplo. Os principais nomes do pensamento behaviorista são John Broadus Watson e Burrhus Frederic Skinner. O behaviorismo trouxe sentido e rumo às teorias da administração, tendo o comportamento do indivíduo como algo valioso.

No conceito da abordagem comportamentalista, entender o comportamento organizacional é muito importante e, para isso, é necessário estudar o comportamento individual das pessoas, pois as organizações são compostas por elas. Baseando-se nesse pressuposto, explicitar as formas de comportamento é importante para compreender a motivação humana. Assim, os autores behavioristas defendem que o gestor deve conhecer as necessidades humanas para melhor compreender o desempenho dos indivíduos e usar a motivação humana para melhorar a qualidade de vida dentro das organizações.

A repercussão da abordagem comportamentalista na organização escolar implica em um modelo de escola que se organiza com um novo perfil de gestor, que deve ser um líder educacional, com a incumbência de despertar o potencial de cada colaborador da instituição, convertendo a escola em oficina de trabalho com todos cooperando, aprendendo e ensinando constantemente. Esse gestor deve conhecer os mecanismos motivacionais a fim de administrar adequadamente a instituição escolar através das motivações das pessoas. No tocante aos docentes, devem tomar decisões a todo instante, ao realizarem suas práticas pedagógicas em salas de aula, considerando as informações que recebem constantemente de seu ambiente.

A Teoria Geral de Sistemas (TGS) apoiou-se nos estudos de Ludwig Von Bertalanffy, que a denominou de teoria de sistemas abertos. A TGS procura explicar que um sistema se

baseia numa consciência de inter-relação e interdependência entre o ambiente interno e externo, isto é, uma organização é um sistema específico e organizado de forma global.

Daniel Katz e Robert Kahn, pesquisadores na Universidade de Michigan, defenderam a Teoria dos Sistemas Abertos e a eficácia de sua utilização nas empresas, sustentando que para a sobrevivência de uma organização ela deve manter constantes interações com o ambiente no qual está inserida. A TGS trouxe uma perspectiva teórica para avaliar, analisar e modificar os modelos de gestão das organizações, enfatizando a necessidade de interação dos subsistemas, contrapondo-se a compreensão da organização como sistema fechado e burocrático, trazendo assim a compreensão da organização como sistema aberto, interativo e eficaz.

Conforme relatei, construí minha vivência como docente nos cursos de Administração, Ciências Econômicas e Ciências Contábeis em instituições privadas de educação superior sem fins lucrativos e com fins lucrativos na Região Metropolitana da Baixada Santista e no município de São Paulo. A partir dessa vivência e de pesquisas que realizei para esta tese foi possível identificar que o modelo de gestão burocrática desenvolvida por Weber predomina nessas instituições.

Como já demonstrado na primeira parte desta tese, a expansão do ensino superior por meio do setor privado resultou no surgimento de inúmeras instituições oferecendo vários cursos, sendo pequena a variação no valor das mensalidades entre elas. Em consequência a competição foi acirrada assim como a procura de meios para permanecer nesse dito mercado. Nessa realidade, as instituições privadas de educação superior fecharam mais seu foco, tendo como principal objetivo a lucratividade na venda de serviços educacionais, nem sempre levando em conta a qualidade do ensino, da formação e dos cursos, priorizando, dessa maneira, o mercado capitalista. Na expectativa de reter o estudante considerado como cliente, utiliza-se de uma prática de gestão burocrática, dispensando a participação de sua equipe de trabalho, refletindo nas práticas pedagógicas do professor. Docentes e demais colaboradores devem seguir um regimento imposto de forma coercitiva. Assim, suportado pelas pesquisas que efetuei e pela minha vivência, observo que o papel dos professores nessas instituições se restringe a cumprir normas, regras e procedimentos para transmitir conteúdos aos estudantes.

Outro item importante que impacta no trabalho docente é a avaliação institucional, tratada a seguir.

3 RELAÇÕES ENTRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Em pesquisas que realizei para esta tese identifiquei que as universidades brasileiras dispõem de mecanismos de avaliação desde a década de 1980. A Universidade de Brasília criou seu próprio Centro de Avaliação Institucional (CAI), que desenvolveu ações até 1994. Destaca-se, a partir de 1991, o trabalho desenvolvido pela Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico (CINAEM), na avaliação dos cursos de Medicina. Já no campo da avaliação institucional, as primeiras iniciativas remontam à década de 1990 quando do lançamento do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), no mês de dezembro de 1993, constituindo-se numa atitude antecipatória ao Estado na implementação de processos de avaliação.

Os princípios básicos do PAIUB eram: a) a aceitação ou conscientização da necessidade de avaliação por todos os segmentos envolvidos; b) reconhecimento da legitimidade e pertinência dos princípios norteadores e dos critérios a serem adotados; c) envolvimento direto de todos os segmentos da comunidade acadêmica na sua execução e na implementação de medidas para a melhoria do desempenho institucional (BRASIL, 1994).

O PAIUB em sua fundamentação destacava que a avaliação deveria atender à tripla exigência da Universidade contemporânea: a) um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; b) uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária; c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade (BRASIL, 1994).

O documento do PAIUB enunciava como objetivos específicos: a) impulsionar um processo criativo de autocrítica da instituição; b) conhecer como se realizam e inter-relacionam o ensino, a pesquisa, a extensão e a administração; c) restabelecer compromissos com a sociedade; d) repensar objetivos, modos de atuação e resultados na perspectiva de uma universidade mais consentânea com o momento histórico.

Convém destacar que a avaliação do PAIUB não estava vinculada com o financiamento, e a adesão das universidades era voluntária. Dias Sobrinho (1998) entendia que o PAIUB tinha um caráter pedagógico, pois se tratava de uma atividade que por si só funcionava como agente de mudança e de aprendizagem organizacional e envolvia o corpo docente, discente e pessoal técnico-administrativo, visando à articulação e integração dos objetivos e princípios institucionais.

O destaque do PAIUB no sistema de avaliação das instituições brasileiras de educação superior foi o de agregar interesses em torno de propostas elaboradas pelos dirigentes. O

consenso em torno do PAIUB não foi atingido e os resultados apresentados foram quantitativos, centralizando-se em indicadores de produtividade e improdutividade da instituição de educação superior (SINDER, 2001).

A proposta do PAIUB não era o modelo que interessava ao Estado comprometido com acordos junto ao Banco Mundial, daí certamente o seu enfraquecimento nos anos subsequentes. Em 1995, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso promulga a Lei 9.131, que cria o Conselho Nacional de Educação e reduz seu apoio ao PAIUB (BRASIL, 1995b).

Alinhada às orientações do Banco Mundial, a Lei 9.394/96 (LDB) consolidou a necessidade dos processos de avaliação, seja no que condiz à orientação das diretrizes políticas visando à melhoria do ensino – avaliar com vistas à qualidade; seja quanto à definição de ações de acreditação do sistema de ensino superior por parte de órgãos competentes – avaliar para supervisão e controle estatal.

Precisamente sobre avaliação e acreditação, na LDB, em seu Art. 9º, que trata das incumbências da União, destacam-se cinco incisos. Pelo inciso V, cabe à União "coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação". O inciso VI definiu a tarefa de "assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino" (BRASIL, 1996a).

Já o inciso VII demarcou a necessidade de "baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação". Ademais dispôs o inciso VIII que à União cabe "assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino" (BRASIL, 1996a).

Por fim, de forma direta, a LDB estabeleceu incumbências à União, aos Estados e ao Distrito Federal para que exerçam a regulação na educação superior. De acordo com o Art. 9º, IX, cabe ao governo federal, "autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino". Sobre esse inciso, o § 3º permite a descentralização uma vez que a União pode delegar atribuições, relativas ao seu sistema, aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham "instituições de educação superior". Segundo o Art. 10, a LDB confere as mesmas competências aos Estados e ao Distrito Federal, com relação às instituições de ensino superior integrantes dos respectivos sistemas (BRASIL, 1996a).

Importante definição foi feita no Art. 46 da LDB. A "autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação". Pelo

parágrafo 1º deste artigo, os resultados do processo regular de avaliação podem gerar sanções e punições. Uma vez constatadas deficiências, deve ser aberto um prazo para saneamento que geraria nova reavaliação, a qual pode "resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento" (BRASIL, 1996a).

Nesse contexto, surge o modelo de avaliação institucional praticado no Brasil:

> Com o advento da supremacia do neoliberalismo e as consequentes políticas de diminuição da presença do Estado nos financiamentos públicos, os exames gerais ganharam importância como instrumento de controle e de reforma. Sua dimensão política de controle passou a prevalecer sobre a pedagógica. Os exames nacionais atendem bem as finalidades de medir a eficiência e a eficácia da educação segundo os critérios e as necessidades dos Estados neoliberais, em suas reformas de modernização, e do mercado, em seu apetite por lucros e diplomas (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 202).

O governo Fernando Henrique Cardoso já havia elaborado e implementado, em novembro de 1995, o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como "Provão". O objetivo era "aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação", Art. 3 § 1 da Lei 9.131/95 (BRASIL, 1995b). A coordenação do ENC era do MEC/INEP[121]. Os princípios básicos eram: indicadores de *performance* dos cursos por instituição de ensino superior; comparabilidade das instituições de ensino superior com base

[121] Segundo Saviani (2018, p. 298), "a medida de maior impacto da política educacional do Governo FHC foi certamente a montagem do sistema nacional de avaliação por meio da Medida Provisória n.º1.568, editada em 14 de fevereiro de 1997 que, aprovada pelo Congresso, converteu-se na Lei n.º 9.448, de 14 de março de 1997, transformando o INEP em Autarquia Federal. Como se pode ver pelo artigo 1º, que também redefine suas funções: Art. 1º Fica o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, órgão integrante da estrutura do Ministério da Educação e do Desporto, transformado em Autarquia Federal vinculada àquele Ministério, com sede e foro na cidade de Brasília - DF, tendo como finalidades: I - Organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais; II - Planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País; III - Apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional; IV - Desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais - Subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior; VI - Coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente; VII - Definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior; VIII - Promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior; IX - Articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral. (BRASIL, 1997b, p. 1). Pelo enunciado das atribuições, vê-se que o INEP deixou de ser um órgão de realização e fomento à pesquisa educacional, de organização da documentação sobre educação e de disseminação das informações educacionais, funções que lhe foram atribuídas desde sua fundação até a promulgação dessa lei, para se converter num órgão de avaliação da educação brasileira em todos os seus níveis e modalidades. Foi, de fato, uma verdadeira refundação, como definiu sua presidente reempossada, Maria Helena Guimarães de Castro. Consolidou-se, em consequência, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que ficou sob gestão do INEP e instituiu-se, em 1998, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), também gerenciado pelo INEP."

nos resultados das avaliações; *ranking* conceitual por meio da divulgação das *performances* das instituições de ensino superior; condicionalidade (a existência, manutenção e desenvolvimento de alguns aspectos da vida das instituições de ensino superior dependem dos resultados da avaliação); legitimidade técnica. A participação dos estudantes no ENC era compulsória.

Souza e Oliveira (2003) sobre a substituição do PAIUB pelo ENC destacam:

> [...] de uma perspectiva de avaliação institucional, abrangente e processual, que vinha sendo construída por meio do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), desde 1994, dá-se ênfase aos resultados obtidos individualmente pelos alunos, em provas realizadas ao final de um dado curso. Embora não formalmente, tal encaminhamento foi expressão da "desativação" do PAIUB. O destaque dado para a avaliação de produto não promove a consolidação de uma cultura de avaliação no interior das instituições, que vinha sendo estimulada pelo PAIUB, mas, ao contrário, tende a reduzir a atividade avaliativa ao procedimento de medida ou quantificação de resultados, sendo monopólio do governo federal a determinação de que produtos são considerados válidos, ou seja, no limite estamos assistindo ao uso da avaliação como dispositivo de regulação educacional e social. (SOUZA & OLIVEIRA, 2003, p. 885).

Para Meneghel *et al*. (2006), o ENC tratava-se de um instrumento de avaliação com abordagem mais quantitativa, dirigida a mensurar desempenhos e resultados, criando uma hierarquia de excelência e voltada ao funcionamento institucional, chamada concepção classificatória ou regulatória.

Antes que se realizasse o primeiro Exame, em novembro de 1996, houve a promulgação, pelo MEC[122], do Decreto n.º 2.026, de 14 de outubro de 1996, prevendo que a avaliação de cursos e de instituições de ensino superior contemplasse as seguintes dimensões: a) análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino; b) avaliação do desempenho individual das instituições de ensino, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão; c) avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos; d) avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento (BRASIL, 1996b).

Sobre a realização dos primeiros exames nacionais em 1996, Saviani (2018) aponta que

> [...] os resultados evidenciaram o baixo nível, em média, dos cursos das instituições privadas comparativamente ao ensino superior público. Diante do que ficou evidenciado pelos exames nacionais de cursos, o MEC acenou com

[122] Tendo por ministro Paulo Renato Souza.

> a abertura de uma linha de crédito de 300 milhões de reais para financiar programas de melhoria da qualidade dos cursos das escolas particulares, o que mereceu um editorial por parte da, nesse caso, insuspeita *Folha de S. Paulo*, na edição de 15 de março de 1997, condenando essa iniciativa por estar premiando a incompetência em lugar de proceder à punição das escolas pelo seu fraco desempenho qualitativo. (SAVIANI, 2018, p. 296).

Em artigo publicado por Belloni (1996) pode-se encontrar críticas de estudantes e de instituições de educação superior ao ENC:

> Trata-se de uma simples medição de resultado final, um procedimento tradicional e insuficiente de avaliação, pois não considera fatores do processo de aprendizagem e das condições institucionais. Não oferece elementos para a melhoria da instituição e do sistema, pois não identifica as causas das dificuldades; não beneficia o estudante, pois nada poderá ser feito retroativamente. Não corresponde, portanto, ao objetivo fundamental da avaliação qual seja o de melhoria e aperfeiçoamento das instituições ou do sistema. (BELLONI, 1996, p. 11).

Pode-se também colocar em discussão o fato de ser o ENC uma ferramenta meramente reguladora, classificatória e que gera concorrência entre as instituições, incorporando princípios e valores do mercado à avaliação da educação, portanto, inserida em uma ofensiva comandada por agências multilaterais, como o Banco Mundial.

A despeito da intensa oposição de diferentes fileiras da academia, o governo Fernando Henrique Cardoso insistiu na ampla divulgação dos resultados do ENC, indo além da publicação no site do MEC e chegando à imprensa, com *rankings* elaborados e publicados em destaque nas páginas de jornal de grande circulação e apresentados em tabelas de fácil entendimento ao cidadão-consumidor (ABRÚCIO, 1998).

Verificou-se que instituições com baixo desempenho no ENC criaram estratégias de captação de alunos como redução de preços, concessão de descontos e facilidade de pagamento, fim do vestibular, convênios, leilões de vagas, diversificação dos cursos ofertados no mercado.

No que se refere ao impacto do ENC na prática dos professores, Santos (2001) conclui que:

> [...] o ENC realmente provocou agitação nos meios acadêmicos, mas se observarmos as respostas dos professores, vemos que as ações ensejadas o foram, não no sentido da melhoria do curso, mas no sentido de ‘preparar o graduando para o provão’. Mudanças foram realizadas, medidas emergenciais foram tomadas, não para atualizar currículos, programas, bibliografia, inovar nos métodos didáticos, mas apenas para preparar melhor o aluno para o provão. Isso, certamente, não é melhorar a qualidade dos cursos. O fim das ações foi melhorar a nota da instituição no provão, com vistas a uma melhor classificação numa lista pública que pode levar à execração. (SANTOS, 2001, pp. 141-142)

Pode-se inferir também que as avaliações do ENC podem ter produzido o fenômeno do "afunilamento curricular", induzindo os professores a ensinar somente os conteúdos cobrados nas provas do ENC, sem se preocupar em desenvolver outros conteúdos e habilidades importantes à formação dos estudantes.

Ferreira (2013), em seu trabalho de dissertação, teve como objetivo identificar e caracterizar a produção científica em torno do ENC, na forma de teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas no período de 1999 a 2010, com o intuito de delinear as principais tendências temáticas, com foco nos impactos provocados nas instituições de ensino superior, especificamente nos cursos de graduação, e em suas estratégias de aprimoramento institucional. Conforme registrado pelos autores das teses e dissertações pesquisadas, verificaram-se impactos da avaliação externa nas seguintes áreas da educação superior: organização didático-pedagógica, estrutura física, produção científica, corpo docente, corpo discente, gestão acadêmica e relações com o mercado consumidor.

Ferreira (2013) identificou no campo da organização didático-pedagógica elementos negativos: a) a adequação dos instrumentos de avaliação ao "formato Provão", uma vez que representaria limitações ao trabalho e à autonomia docentes, bem como ações voltadas para o estímulo ao mero treinamento de alunos; b) práticas como o alinhamento de currículos e conteúdos, assim como dos projetos pedagógicos com a abordagem por competências de Perrenoud, uma vez que legitimam uma educação voltada às demandas do sistema produtivo, dentro de um contexto de políticas consideradas como disseminadoras da ideologia neoliberal.

Na área referente ao corpo docente, a renovação dos quadros das instituições de ensino superior por meio de demissão de professores com larga experiência em sala de aula e na atividade profissional, porém, sem a titulação requerida pelas novas políticas, pode ser vista de uma forma negativa desde o ponto de vista humanitário e da sensibilidade, diante de processos de demissão que envolve a eliminação de fontes de renda dos trabalhadores.

Ao longo do primeiro mandato do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, transcorrido entre 1º de janeiro de 2003 e 31 de dezembro de 2006, foram tomadas novas medidas no que se refere ao papel da União na organização da educação nacional. Entre essas medidas destacam-se a Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, que criou o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) e o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes)[123]; o Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006, que regulamentou a implantação do SINAES e do ENADE. Essas medidas deram continuidade ao espírito que presidiu a política educacional do

[123] Os principais aspectos contemplados na Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, são apresentados no Apêndice A desta tese.

governo de Fernando Henrique Cardoso, mantendo o INEP como órgão gestor do sistema de avaliação, sendo que a substituição do "provão" pelo ENADE incidiu apenas em aspectos operacionais.

Para coordenar e supervisionar o SINAES foi criada, por meio da mesma lei que o instituiu, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão colegiado, formado por treze membros não remunerados, conforme disposto no Art. 7º:

> [...] A CONAES terá a seguinte composição:
> I – 1 (um) representante do INEP;
> II – 1 (um) representante da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES;
> III – 3 (três) representantes do Ministério da Educação, sendo 1 (um) obrigatoriamente do órgão responsável pela regulação e supervisão da educação superior;
> IV – 1 (um) representante do corpo discente das instituições de educação superior;
> V – 1 (um) representante do corpo docente das instituições de educação superior;
> VI – 1 (um) representante do corpo técnico-administrativo das instituições de educação superior;
> VII – 5 (cinco) membros, indicados pelo Ministro de Estado da Educação, escolhidos entre cidadãos com notório saber científico, filosófico e artístico, e reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior. (BRASIL, 2004, Art. 7º).

No Art. 6º constam as atribuições da CONAES:

> I – propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;
> II – estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborarem pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;
> III – formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;
> IV – articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;
> V – submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE;
> VI – elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;
> VII – realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação. (BRASIL, 2004, Art. 6º).

O SINAES está fundamentado na avaliação das instituições, na avaliação de cursos e na avaliação do desempenho dos estudantes, por meio do ENADE. A cada um dos componentes são determinadas dimensões. A avaliação institucional, interna e externa, considera dez dimensões: 1) Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); 2) Política para ensino,

pesquisa, pós-graduação e extensão; 3) Responsabilidade social da instituição de ensino superior; 4) Comunicação com a sociedade; 5) As políticas de pessoal, carreiras do corpo docente e de técnico-administrativo; 6) Organização de gestão da instituição de ensino superior; 7) Infraestrutura física; 8) Planejamento de avaliação; 9) Políticas de atendimento aos estudantes; e 10) Sustentabilidade financeira.

A avaliação dos cursos é realizada levando em conta três dimensões: a organização didático-pedagógica, o perfil do corpo docente e as instalações físicas.

Na avaliação institucional consideram-se os procedimentos de autoavaliação e avaliação externa *in loco*, resultando em conceitos ordenados em uma escala de 1 a 5, atribuídos a cada dimensão avaliada e ao produto das avaliações.

Para viabilizar a autoavaliação foi instituída pelo Art. 11º da Lei 10.861/2004 a Comissão Própria de Avaliação (CPA) com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes:

> I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada à composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;
> II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior (BRASIL, 2004, Art. 11º).

O SINAES retoma a avaliação externa por meio do ENADE, remanescente das bases do ENC criado pelo governo anterior. O Art. 5º da referida lei emite em seu primeiro parágrafo:

> O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2004, Art. 5º).

O ENADE utiliza-se de conceitos, de 1 (um) a 5 (cinco), com significado aproximado à seguinte escala: 1 (um) péssimo; 2 (dois) ruim; 3 (satisfatório); 4 (bom) e 5 (excelente), considerando o desempenho dos estudantes concluintes.

Para Dias Sobrinho (2010), o ENADE é particularmente criticado pelos educadores devido a usurpação do currículo que ele efetua e da consequente desprofissionalização do magistério tendo em vista que o ENADE exerce um papel fiscalizador e controlador, não se constituindo em instrumento de melhoria da educação superior brasileira.

Na proposta de criação do SINAES, proferiram-se críticas ao ranqueamento das instituições de ensino superior, afirmando-se que não havia contribuição para a promoção da qualidade científica e social da educação. Assim, o ENADE também não deveria ser utilizado para a elaboração de *rankings.* No entanto, em busca de resultados mensuráveis, mídia e instituições de educação superior criaram esses *rankings*, utilizando isoladamente a nota do ENADE.

Nesse contexto, foi editada a Portaria Normativa n.º 4, de 05 de agosto de 2008 (BRASIL, MEC, 2008), regulamentando o Conceito Preliminar de Cursos (CPC), que seria composto pelos resultados do ENADE, informações do Censo da Educação Superior (CESu), dados do questionário de percepção preenchido pelos estudantes por ocasião do ENADE, além das informações do corpo docente dos cursos avaliados. Como houve críticas ao índice, em 2009 a composição do CPC[124] foi alterada, reduzindo o peso do ENADE e da opinião dos estudantes, aumentando o peso de professores doutores no quadro docente de cada curso. O Quadro 01 mostra a composição geral do CPC, com seus componentes e respectivos pesos, divididos por dimensão.

Quadro 01 - Composição do CPC e pesos das suas dimensões e componentes

Dimensão	**Componentes**	**Pesos**	
Desempenho dos estudantes	Nota dos Concluintes no ENADE	20,0%	55,0%
	Nota do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado	35,0%	
Corpo docente	Nota de Proporção de Mestres	7,5%	30,0%
	Nota de Proporção de Doutores	15,0%	
	Nota de Regime de Trabalho	7,5%	
Percepção discente sobre as condições do processo formativo	Nota referente à organização didático-pedagógica	7,5%	15,0%
	Nota referente à infraestrutura e instalações físicas	5,0%	
	Nota referente às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional	2,5%	

Fonte: elaborado pelo autor com dados do MEC (2017)

Outro índice criado foi o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC), consolidando informações relativas aos cursos superiores constantes dos cadastros,

[124] Instituído pela Portaria Normativa n.º 4, de 05 de agosto de 2008, o Conceito Preliminar de Curso é calculado conforme previsto na Portaria Normativa n.º 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 2010, e alterada pela Portaria Normativa n.º 23, de 20 de dezembro de 2016.

censo e avaliações oficiais disponíveis no INEP e na CAPES. Divulgado anualmente pelo INEP.

O Art. 2º da Portaria Normativa n.º 12, de 5 de setembro de 2008 do MEC[125] que instituiu o IGC determina que este seja calculado com base nas seguintes informações:

> I - média ponderada dos Conceitos Preliminares de Cursos (CPC), nos termos da Portaria Normativa n° 4, de 2008, sendo a ponderação determinada pelo número de matrículas em cada um dos cursos de graduação correspondentes;
> II - média ponderada das notas dos programas de pós-graduação, obtidas a partir da conversão dos conceitos fixados pela CAPES, sendo a ponderação baseada no número de matrículas em cada um dos cursos ou programas de pós-graduação *stricto sensu* correspondentes.
> § 1º A ponderação levará em conta a distribuição dos alunos da IES entre os diferentes níveis de ensino (graduação, mestrado e doutorado).
> § 2º Nas instituições sem cursos ou programas de pós-graduação avaliados pela CAPES, IGC será calculado na forma do inciso I. (BRASIL, 2008, Art. 2º)

A Portaria Normativa n.º 40, de 12 de dezembro de 2007 (Art. 33-B) definiu o IGC e o CPC como indicadores de qualidade, calculados pelo INEP, com base nos resultados do ENADE, atendidos os parâmetros da Lei n.º 10.861/2004.

Como visto, houve um enorme conjunto de normas provocando transformações no SINAES que vieram fortalecer uma perspectiva de ranqueamento dos cursos e instituições. Na visão de Ferreira (2013), essa perspectiva coaduna com os fundamentos dos processos de internacionalização da educação superior em que há privilégio da qualidade isomórfica, que busca a relação direta entre formação acadêmica e empregabilidade com foco competitivo. Essa concepção tem por suporte um processo de internacionalização voltado à transnacionalização e a educação como mercadoria orientada por organismos multilaterais, como a OMC, Banco Mundial, UNESCO, OCDE, entre outros.

Para Cunha (2006), na ideia inicial do SINAES havia a perspectiva emancipatória e propulsora da qualidade, haja vista que a avaliação somente atinge seu sentido educativo na sua condição pedagógica. No entanto, o que se constata é a expansão das políticas neoliberais que atingiu e ainda repercute nas instituições de educação superior e, por consequência, nos docentes.

Conclui-se que as avaliações externas tendem a se tornar uma camisa de força para o professor, indicando-lhe os conteúdos a serem trabalhados. Os docentes, ao prepararem o seu planejamento, deparam-se com uma série de exigências, com múltiplas variáveis, como: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que constituem um padrão geral de orientação para a

[125] Tendo por ministro Fernando Haddad.

elaboração dos projetos político-pedagógicos e currículos pelas instituições de ensino superior no Brasil; a atribuição, ao professor, da responsabilidade de abordar e discutir os conteúdos exigidos no ENADE; o fato do docente lidar com um estudante real e não genérico e imaginário como aquele que surge nas propostas, nas diretrizes, no discurso político e no material didático no formato digital, este estudante é específico, desenvolve-se historicamente em seu meio cultural e a partir dele.

Destarte, é possível inferir que ao atender essas exigências, o docente tende a perder o respeito por sua atividade, contribuindo também para isso a falta de um maior debate sobre a profissionalidade docente.

CONCLUSÃO

Após termos trazido a exposição das implicações para o trabalho docente do modelo econômico de cunho neoliberal, das políticas de educação superior adotados pelo Brasil nas últimas décadas, e do intenso e rápido processo de expansão privatista da educação superior, algumas conclusões podem ser elaboradas.

No dia 15 de outubro, em que se comemora o dia do professor no Brasil[126], perguntei aos estudantes em uma sala de aula se alguém gostaria de ser professor. Apenas um aluno, entre cinquenta da sala, respondeu que pensa em ser professor no ensino superior.

Presumo que esse desinteresse pela profissão docente decorra da docência atualmente não ser vislumbrada como profissão, chegando ao ponto de ser considerada normal a afirmação de que qualquer pessoa pode ser professor, mesmo não tendo uma boa qualificação para a condução do trabalho docente, permeado pela ideia de que o papel do professor é simplesmente transmitir o conteúdo, não havendo necessidade de bons salários ou mesmo de estrutura física satisfatória para a execução desses serviços.

[126] Reproduzo na íntegra o edito do dia dos professores: DECRETO N.º 52.682, DE 14 DE OUTUBRO DE 1963. Declara feriado escolar o dia do professor. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, usando das atribuições que lhe confere o item I do artigo 87 da Constituição Federal, DECRETA: Art. 1º O dia 15 de outubro, dedicado ao Professor fica declarado feriado escolar. Art. 2º O Ministro da Educação e Cultura, através de seus órgãos competentes, promoverá anualmente concursos alusivos à data e à pessoa do professor. Art. 3º Para comemorar condignamente o dia do professor, os estabelecimentos de ensino farão promover solenidades, em que se enalteça a função do mestre na sociedade moderna, fazendo delas participar os alunos e as famílias. Art. 4º Êste Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. Brasília, 14 de outubro de 1963; 142º da Independência do Brasil; 75º da República. JOÃO GOULART; Paulo de Tarso (BRASIL, 1963).

Os dados das pesquisas que realizei para esta tese indicaram que professores horistas e em regime parcial representam 81% da força de trabalho nas faculdades privadas que, por sua vez, representam 87% do total de instituições privadas no Brasil.

Com esse grande contingente de professores que não trabalham em tempo integral, a professoralidade é restrita, pois, na maioria das vezes, a docência é uma atividade profissional complementar, comprometendo a identidade desse profissional, uma vez que não está centrada na condição de professor, ou seja, é uma atividade que deve ser considerada como bico. E prevejo que logo chegaremos a *uberização* na educação superior privada com fins lucrativos, representativo mais recente da flexibilização, conforme explorado na Parte II.

No ensino básico no estado de São Paulo, a *uberização* já se instalou. A pesquisadora Selma Venco (2019) em recente estudo publicado analisou a construção do processo histórico das práticas concernentes às relações de trabalho pelo Governo Estadual de São Paulo, as quais são marcadas pela flexibilização intencional, orientadas pelos princípios intrínsecos da Nova Gestão Pública. Segundo a autora, a empresa *Uber*, para além da economia digital, propagou formas ainda mais flexíveis das observadas durante e após a reestruturação produtiva, propalando e visibilizando o trabalhador sem contrato, a intensificação do trabalho e os ganhos minimizados. A correspondência com o trabalho docente recupera as raízes históricas da fundação das relações precárias com a categoria e revela que tais características não se configuram como de tipo novo entre os que exercem a profissão. Averiguou as características semelhantes às praticadas pela *Uber* e, portanto, concluiu que há um processo de *quasi-uberização* concernente ao trabalho docente. Nas palavras da pesquisadora:

> [...] motoristas da Uber são caracterizados pelo "*trabalhador just in time",* adaptado da expressão *"colaborador just in time"* de Abílio. São motoristas amadores, permanentemente avaliados pelos usuários, que disponibilizam seus serviços no aplicativo, sem contrato e sem direitos para transportar passageiros a custos inferiores que os praticados por taxistas. Ademais, além de precisarem estar disponíveis, os que desempenham essa atividade estão sujeitos a intensificação do trabalho, marcada por longos períodos laborais, com vistas a lograr um rendimento suficiente à sobrevivência. Essa exacerbação da individualização no trabalho desencadeia processos graves de esfacelamento dos coletivos. Se o aplicativo propala a ideia do *"trabalhador ondemand"* para transportar passageiros, não é diferente do "*professor ondemand"* que, além de contratos precários, deve estar acessível para assumir aulas de qualquer disciplina, exceto Educação Física que, por força legal, cabe exclusivamente aos licenciados ministrá-la. Nesse sentido, consideramos que existe entre professores uma situação de quasi-uberização, pois, em termos das configurações, não há congruência em todos os aspectos. E assim considerada, em razão das características pré-existentes (VENCO, 2019, p. 13).

Convém lembrar que, já nos idos de 1970, mais precisamente em 1977, Leite (1980) apontava o regime hora/aula, os tradicionais professores horistas como uma das sete pragas da educação superior[127], uma vez que o educador se tornaria um

> [...] professor–caixeiro–viajante que, desnutrido física e intelectualmente, ganha seu pão itinerantemente, em diferentes cidades, às vezes, sem tempo de se atualizar e de se dedicar, minimamente que seja à pesquisa e reflexão; verdadeiros Zumbis vomitando conhecimentos obsoletos e, frequentemente, errôneos ou viciados (LEITE, 1980, p. 16).

O docente horista sempre verá, na instituição de ensino, um bico, pois a remuneração será somente um complemento de renda de algum outro emprego, ou de mais uma instituição de muitas outras em que transita para completar as quarenta horas de trabalho. Assim, o professor horista não tem estabilidade profissional, é considerado professor temporário e facilmente substituível.

A categoria contradição se apresenta quando alguns professores consideram o regime de trabalho horista benéfico ao possibilitar a oportunidade de complementar a renda como professores, podendo atuar em mais de uma instituição. É nesse sentido que o modelo de trabalho precarizado é legitimado no sistema de ensino superior privado, à medida que aparenta proporcionar liberdade ao docente para compor sua renda em vista da quantidade de horas que consiga ministrar. No entanto, os professores que se dedicam exclusivamente às atividades acadêmicas se veem prejudicados com essa forma precarizada de trabalho, uma vez que impossibilita a construção de uma carreira acadêmica e o engajamento em pesquisa, extensão, grupos de estudos, eventos e outras atividades inerentes ao trabalho docente. Outros que não vivem da carreira docente, consideram um momento de prazer e satisfação pessoal, pertencem ao grupo dos sujeitos que tornam complexa a constituição da identidade do professor universitário. Advogados, médicos, engenheiros, economistas, juízes que, motivados quase sempre por uma simplória vaidade, nas horas vagas, “estão” professores universitários.

Essa contradição aliada a outros dados desta pesquisa que revelam precárias condições do trabalho docente nas instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos, tanto as

[127] Com relação às outras seis pragas elencadas por Leite (1980), a segunda se refere aos riscos de conformismo nas universidades públicas diante de uma estabilidade de emprego sem avaliação do desempenho acadêmico. A terceira praga, o isolacionismo, diz respeito ao fechamento das ações da universidade, restringindo-se a si mesma. A quarta concerne à burocracia presente nas universidades que em muitos casos emperra as atividades acadêmicas. A quinta praga é relativa à tendência crescente de compartimentalização, ou seja, a falta de diálogo efetivo entre os diferentes setores da universidade. A sexta tem relação com a falta de autonomia e a sétima praga refere-se ao gigantismo das universidades, sem o devido acompanhamento administrativo e pedagógico. Após trinta e cinco anos desde a primeira edição, as pragas, de acordo com o próprio autor, ainda continuam latentes no contexto educacional (LEITE, 2000).

condições físicas como psicológicas e financeiras, constituem-se em uma evidência lógica da desvalorização da identidade profissional do professor, não havendo qualquer estímulo para a dedicação exclusiva à atividade de ensino-aprendizagem.

Portanto, a descaracterização da identidade profissional do professor advém da conjugação de vários fatores negativos que esvaziam o trabalho docente, fazendo com que o professor não se sinta como um profissional, visto que não vislumbra um sentido ontológico na execução de seu trabalho.

Nesse contexto, defendo a utilização do conceito de professor-instrutor. Instrutor é quem transmite conhecimento e professor é quem orienta os indivíduos a alcançarem a profissionalização por meio de conteúdos e técnicas funcionais, complementando a educação com orientação ao estudante, por meio de uma pedagogia crítica. O professor-instrutor ensina o conteúdo de maneira pragmática, com ênfase na prática profissional, pois, não tem conhecimentos pedagógicos, possui identidade profissional precária, não se vê como professor. O prioritário para o professor-instrutor é a instrução para os papéis sociais, para o domínio dos saberes técnicos e instrumentais que tendem a conformar e adaptar os estudantes aos padrões socialmente instituídos. Como não tem tempo e interesse, o professor-instrutor repete em todas as aulas os mesmos hábitos e recursos "pedagógicos" gerando aulas previsíveis, enfadonhas e destituídas de calor humano.

No contexto estudado da educação superior privatista, alguns "lecionam" apenas para alimentar seu ego. Outros, como demonstraram os dados coletados, "lecionam" para complementar sua renda. E talvez uma pequena parte desses indivíduos que atuam como docentes se esforce para realmente ser professor, mas acredito ser muito difícil conseguirem devido ao sistema vigente na educação superior lucrativa.

E a respeito de ser professor universitário nas instituições públicas, existe uma trajetória para atingir este cargo. Os estudantes mais preparados para a carreira realizam uma iniciação científica, depois passam pelo mestrado, doutorado e pós-doutorado, e enfrentam concursos para ingressar na carreira pública.

Considerando as desigualdades sociais no Brasil[128], o ataque do governo atual do presidente Jair Messias Bolsonaro e do mercado às universidades e a diminuição de bolsas, que

[128] Alguns dados sobre a desigualdade social no Brasil: com relação à renda, o 1% mais rico da população brasileira recebe, em média, mais de 25% de toda a renda nacional, e os 5% mais ricos abocanham o mesmo que os demais 95%. A grande maioria dos brasileiros tem uma renda média *per capita* de até um salário mínimo por mês. Considerando os valores de 2015, seis em cada 10 pessoas têm uma renda domiciliar *per capita* média de até R$ 792,00 por mês. De fato, 80% da população brasileira – 165 milhões de brasileiras e brasileiros – vivem com uma renda *per capita* inferior a dois salários mínimos mensais. Por outro lado, uma parcela pequena da população tem rendimentos relativamente altos. Os 10% mais ricos do Brasil têm rendimentos domiciliares *per capita* de, em

fragmento da população pode se dar ao luxo de investir quase quinze anos de estudo, em uma aplicação exclusiva, para ingressar numa carreira pública? Quem pode esperar para ter seu primeiro trabalho formal com 30 ou 35 anos? Quem pode continuar a depender da família por anos e anos para pagar as contas depois de adulto e graduado? Hoje a carreira acadêmica parece ser restrita aos privilegiados que podem se dedicar a graduação, ao mestrado e ao doutorado sem ter que trabalhar para se sustentar.

Com o governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, o Brasil pode voltar ao sistema colonial na educação superior. Sem bolsas de estudo, sem possibilidade de uma carreira integral, quem se tornará professor na universidade pública será o mesmo grupo social, os mesmos sobrenomes, realizando pesquisa somente sob a perspectiva desse grupo.

Defendo ser dever social e epistemológico da universidade pública adotar políticas de permanência e bolsas de estudo para atenuar a desigualdade social que vem de fora dela.

A educação superior brasileira privatista, ao longo de sua história foi construída num espaço de contradições, de um lado a lógica em favor do lucro, principal objetivo capitalista, proveniente do resultado da acumulação de capital, do outro, como ponte de acesso a direitos por grande parcela da sociedade que historicamente foi excluída desse nível de ensino intermediada pela exploração do trabalho docente, como ficou evidente nas pesquisas realizadas para esta tese.

Foi possível constatar que quando aumentam as matrículas na educação superior, também aumenta a contratação de docentes, e estes estão mais certificados, mais titulados, porém ganhando menos. Dessa forma, o mercado da educação superior é bastante rentável, pois há demanda e os custos de produção, principalmente a remuneração dos docentes, estão em queda.

Essa situação ficou muita clara com os dados levantados dos grupos Kroton/Ser Educacional/Ânima/Estácio. Em 2011 a remuneração dos professores representava 45% da receita líquida, em 2018 representava 37%, chegando a representar 34% em 2014.

Pelos dados levantados nas pesquisas, o tipo de instituição, se públicas, privadas sem e com fins lucrativos, índices de relação docente/estudantes de graduação, níveis de qualificação acadêmica formal, regime de trabalho, entre outros, pode-se afirmar que vigora no campo do trabalho docente do ensino superior uma grande heterogeneidade ou disparidade de condições

---

média, R$ 4.510,00, e o 1% mais rico do País recebe mais de R$ 40.000,00 por mês. No Brasil, a desigualdade de riqueza – bens materiais como imóveis ou propriedades, e bens financeiros como aplicações e ações – é ainda maior que a desigualdade de renda. O 1% mais rico concentra 48% de toda a riqueza nacional e os 10% mais ricos ficam com 74%. Por outro lado, 50% da população brasileira possui cerca de 3% da riqueza total do País. (OXFAM BRASIL, 2017).

de trabalho, ou seja, o trabalho docente na educação superior no Brasil é heterogêneo, precarizado e inseguro. Os docentes se constituem em proletários do ensino, submetidos às determinações e caprichos dos proprietários das instituições de ensino, prevalecendo à remuneração por aula ministrada e a ausência de incentivos para a formação continuada dos docentes.

Foi possível apurar também que os recursos tecnológicos têm levado a uma ampliação das atividades realizadas pelo docente sem remuneração, como cadastrar dados em sistemas, acompanhar grupos de estudantes, inserirem notas e faltas, atividades específicas de EaD.

Como se averiguou, a remuneração do docente não garante a sua sobrevivência, assim para o professor ter um salário que o leve a ter uma vida de classe média, ele se autoprecariza, intensifica sua carga de trabalho, aumenta o número de instituições em que trabalha, podendo chegar à exaustão.

Considero que, de modo imediato, é preocupante o que deve ocorrer com o trabalho docente nas instituições privadas de educação superior, em decorrência especialmente da Lei da Terceirização, ampla e irrestrita, e da Reforma Trabalhista, que prevê trabalhos flexibilizados e intermitentes, pois estas instituições assim como qualquer entidade econômica se utilizarão rapidamente de todas as mudanças condutivas à intensificação do trabalho, ao lucro e à valorização das ações no mercado de capitais.

Na medida em que a maioria das instituições comunitárias e confessionais enfrenta problemas de *déficit* operacional há muitos anos e reduzem sua presença no "mercado de educação" em prol das instituições privado-mercantis, sobretudo os grandes grupos empresariais de capital aberto com ações no mercado de capitais, com sócios nacionais e transnacionais, os docentes lhes seguirão, aumentando assim a precarização do trabalho.

Os dados da pesquisa realizada indicaram que as práticas pedagógicas dos docentes sofrem interferência da burocratização da gestão das instituições privadas de ensino superior. O professor deve utilizar livros adotados pela instituição, cumprir horários estabelecidos, utilizar estilos de aula adotados pela instituição etc., ficando a dimensão pedagógica em segundo plano, ou até podendo ser anulada. Ou seja, o papel dos professores nessas instituições se restringe a cumprir normas, regras e procedimentos para transmitir conteúdos rasos aos estudantes, isto é, a figura do professor-instrutor que defendi anteriormente.

As pesquisas também apontaram que as instituições privadas com fins lucrativos apostam numa distribuição do trabalho docente com uns grupos trabalhando na produção de conteúdo, outros ocupando cargos de gestão e outros dando aulas, o que compete exclusivamente ao professor que leciona. Assim, esse professor não elabora ementas nem

programas, não seleciona bibliografia e, não raro, também não avalia. Esse é o cenário da educação superior brasileira privatizada, na qual o professor não passa de um mero reprodutor de conteúdos que lhes são determinados, novamente a figura do professor-instrutor.

A respeito dos instrumentos utilizados para o controle do trabalho docente, os resultados das pesquisas que realizei para esta tese apontaram para a expansão das políticas neoliberais que atingiu e ainda reverbera nas instituições de educação superior e, obviamente, por consequência, nos professores. As avaliações externas se constituem numa camisa de força para o docente, mostrando-lhe os conteúdos a serem trabalhados, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais, além de se atribuir ao docente a responsabilidade de abordar e discutir os conteúdos exigidos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, engessando assim seu plano de ensino, o que corrobora para meu pensamento sobre o professor-instrutor, nesse caso habilitando o estudante para a realização de uma prova, ou seja, cumprir mais uma obrigação, que entendo ser uma das características do professor-instrutor: cumprir obrigações.

Outro ponto levantado pela pesquisa no quesito controle externo do trabalho docente é a pressão pelos resultados positivos nas avaliações externas. Cobra-se desempenho das instituições, dos docentes e dos estudantes com o objetivo de se estabelecer comparações e ranqueamento das instituições, gerando um ambiente de competição, levando os docentes a buscarem superação e a almejarem o "pódio", acarretando estresse e doenças nos docentes, além de colaborar para a perda da identidade profissional, uma vez que tais preocupações e atividades nada têm a ver com a docência.

Nos trabalhos pesquisados verificaram-se impactos da avaliação externa no campo da organização didático-pedagógica, como a adequação dos instrumentos de avaliação ao formato Provão e ENADE, representando limitações ao trabalho e à autonomia docentes, bem como ações voltadas para o estímulo ao mero treinamento de estudantes, onde emerge, mais uma vez, a figura do professor-instrutor, com práticas como o alinhamento de currículos e conteúdo, assim como dos projetos pedagógicos com a abordagem por competências, uma vez que legitimam uma educação voltada às demandas do sistema produtivo, dentro de um contexto de políticas consideradas como disseminadoras da ideologia neoliberal.

PARTE FINAL

CONSIDERAÇÕES

Após análise e discussão dos resultados da pesquisa bibliográfica e documental desenvolvidas nas Partes I, II e III, e das conclusões, neste segmento da tese apresento algumas considerações.

Instituída no campo da epistemologia do trabalho docente esta tese na introdução mapeou e descreveu, por meio do Estado da Questão, alguns estudos realizados no Brasil a respeito do trabalho docente na educação superior privada.

A partir da minha vivência como docente em instituições privadas de ensino superior sem fins lucrativos e com fins lucrativos foi possível situar o problema e o objeto de estudo. Após situar o problema de pesquisa em um contexto macro, busquei sua delimitação com o foco nas instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos.

Desse modo, neste trabalho procurei mostrar que as políticas neoliberais adotadas pelo Brasil nas últimas décadas propiciaram o crescimento gigantesco de instituições privadas de educação superior com fins lucrativos e a formação de oligopólios educacionais, contribuindo para a precarização do trabalho docente. Para tanto busquei argumentos e dados que pudessem esclarecer as artimanhas históricas e políticas que permitiram esse crescimento.

Ao desvelar o financiamento da educação superior e as estratégias privatistas na Parte I deste trabalho, pude evidenciar, em defesa da tese, que sucessivas ações de cariz neoliberal implementadas nas últimas décadas no Brasil criaram o cenário para a formação dos oligopólios educacionais, privilegiando grandes empresas do capitalismo mercantilista, um capitalismo contra os trabalhadores, nesse caso professores.

Para defender que o monumental crescimento de instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos e a formação dos oligopólios educacionais concorreram para a precarização do trabalho docente analisei, na Parte II, o próprio processo de trabalho e de como foi se alterando no decorrer do tempo, desde o fordismo até os dias atuais.

Confirmei, por meio de dados das pesquisas bibliográfica e documental apresentadas na Parte III, as contribuições do crescimento vertiginoso de instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos para a precarização do trabalho docente.

Os resultados encontrados permitem defender que as implicações para o trabalho docente são as mesmas, tanto nas instituições-empresas de capital aberto como nas demais, porque, embora somente tenha sido possível analisar o desempenho econômico-financeiro das

empresas de capital aberto, pode-se inferir que as demais instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos têm desempenho semelhante, portanto têm o mesmo objetivo: maximizar a riqueza dos proprietários.

Busquei também mostrar, ainda na Parte III, que o crescimento desmedido de instituições privadas de educação superior com fins lucrativos e a formação dos oligopólios educacionais trouxeram implicações para a identidade, os saberes e as competências do professor, como a desprofissionalização, ou seja, a perda de identidade devido à intensificação do trabalho com tarefas alheias ao oficio de professor, constatando que ensinar às vezes não é o mais importante. A especialização flexível associada à industrialização do setor de serviços compromete gravemente a identidade do professor, uma vez que distribui o trabalho docente em grupos, uns trabalhando na construção de conteúdo, outros ocupando cargos de gestão e outros apenas lecionando, quer dizer, o professor não elabora ementas nem programas, não seleciona bibliografia e, não raro, também não avalia.

Como condição dos princípios do neoliberalismo, o processo de flexibilização perpassa todas as esferas da sociedade civil organizada e a educação superior está sujeita às diretrizes indicadas para todos os níveis de ensino. Nesse contexto se firmam as bases de competência, alterando a estrutura da formação profissional, no plano conceitual, nos objetivos e nas propostas de direcionamento metodológico ou didático pedagógicas. Essa nova realidade de educação representa, concretamente, para o professor, a desvalorização e desqualificação daquilo que é próprio do trabalho docente, ou seja, ensinar. De ora em diante suas habilidades devem ultrapassar os limites da sala de aula, por isso novas competências devem ser incorporadas.

A partir dos dados coletados e apresentados na Parte III conclui-se que as políticas neoliberais com o consequente privatismo do ensino superior causaram no trabalho docente implicações de toda ordem: socioeconômicas, didáticas, profissionais, de saúde etc.

É importante destacar que nas instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos, da mesma forma em qualquer outra empresa, são os trabalhadores que produzem a riqueza, em especial os docentes, que são responsáveis pela produção de mais-valia. No entanto, a produção do docente é uma produção imaterial, uma vez que o seu produto é consumido concomitantemente à sua produção e ao mesmo tempo, acumulada e reproduzida pelos estudantes. Com base em Marx (2006) pode-se explicar que, apesar de o docente não adquirir, perante os estudantes, a qualidade de trabalhador produtivo, ele assume essa condição diante do proprietário/acionista da instituição de ensino à medida que este enriquece, ao trocar seu capital pela força de trabalho dos docentes. No ambiente das indústrias, Marx (2006) tratou essa

situação como alienação do trabalho, processo que leva o trabalho como estranhamento, o trabalhador não reconhece, nem é reconhecido pelo objeto que fabrica, tornando-se escravo do que produz, "o trabalhador afunda até um nível de mercadoria, e uma mercadoria das mais deploráveis […], o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de martírio" (MARX, 2015, p. 314).

Abrindo espaço para minhas considerações, recorro a Paulo Freire para mostrar a importância de resgatar o real sentido da utopia, que envolve a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver (FREIRE, 1985, 1996, 1995). Para transformar o mundo, é imprescindível que a autenticidade dos sonhos dependa da lealdade às condições históricas, materiais, científicas e tecnológicas de seu contexto. Conforme a análise crítica do presente e a denúncia da realidade anunciam-se o que poderá vir de acordo com as escolhas realizadas com relação ao denunciado. Assim, Freire (2000) destaca não ser possível anúncio sem denúncia, e ambos sem um posicionamento perante a realidade, ressaltando a dialeticidade dessa relação e a existência de várias possibilidades de futuro.

É possível inferir que o ensino superior realizado nas instituições privadas com fins lucrativos não oferece condições para materialização da educação como uma política de direito, uma vez que elas se subordinam ao objetivo do lucro e não ao reconhecimento da função social de educar na perspectiva das necessidades sociais dos cidadãos e do país. Essa é a realidade denunciada, entendida por muitos como distópica. Entretanto, é importante lembrar que a dominação nunca é total, dentro dos limites do capitalismo os trabalhadores podem elaborar suas estratégias de luta. Os docentes podem desenvolver estratégias questionando as ações executadas pelas instituições e resistirem à reprodução de alguns processos em sala de aula. Para isso, convoco os professores que atuam nas instituições de ensino superior sob as perspectivas mercantilistas a se apropriarem da pedagogia crítica de Paulo Freire como uma possibilidade de superação de políticas que privilegiem apenas o lucro e que privilegie o ser humano. Esse é o anúncio, de maneira crítica e consciente, a partir da realidade denunciada. Coaduno com Freire (2000) ao revelar que

> [...] não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de "emersão" do hoje, "molhados" do tempo que vivemos tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomados de justa raiva em face das injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética. Ou também alentados por testemunhos de gratuita amorosidade à vida, que fortalecem, em nós, a necessária, mas às vezes combalida, esperança. (FREIRE, 2000, p. 117).

Nessa perspectiva, na qualidade de seres da práxis, a utopia ganha sentido. Em nossa prática docente, o direcionamento pretendido deve estar claro. Nosso objetivo de ensinar e aprender algum conteúdo tem que estar explícito, o que exige uma tomada de posição de nossa parte. De acordo com Freire (1996)

> [...] não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. (FREIRE, 1996, pp. 100-101).

Nessa lógica, aprender é construir, reconstruir, constatar para transformar, de maneira que formar é mais do que simplesmente treinar o estudante para determinada atividade (FREIRE, 1985, 1996). Esta visão revela a precariedade do trabalho docente atual e justifica o meu pensamento e a dada conceituação sobre professor-instrutor. Na perspectiva de uma pedagogia crítica, o principal trabalho da educação é o compromisso com a transformação, isto é, desconstruir a ideologia fatalista que incentiva a imobilidade e a acomodação, e trabalhar a possibilidade de mudança, legitimando o sonho ético-político de superação de uma realidade injusta, como a que vivemos em nosso país.

Freire (1996, 2001) nos apresenta a concepção problematizadora da educação, humanista e libertadora, concebida a partir da compreensão de que mudar é difícil, mas é possível, ou seja, compreender que o futuro é problemático, mas não inexorável. A prática educativa problematizadora parte do caráter histórico e da historicidade do ser humano, reforça a mudança. De aspecto autenticamente reflexivo, a educação problematizadora demanda um ato constante de desvelamento da realidade, procurando a emersão da consciência e sua inserção crítica na mesma.

A educação humanista e libertadora é um ato de conhecimento, assim no que diz respeito à relação com a consciência e o mundo, essa educação é compreendida como uma intenção relativa ao mundo.

Professor e estudantes são os protagonistas do processo que, juntos, dialogam, problematizam e constroem o conhecimento. Por isso, problematizar, na perspectiva freireana, é realizar análise crítica sobre a realidade das relações entre o ser humano e o mundo, o que

exige os sujeitos se voltarem, dialogicamente, para a realidade mediatizadora, para transformá-la, o que somente é possível por meio do diálogo, desvelador da realidade.

Essa atitude dialógica possibilita a reflexão crítica dos homens e das mulheres em suas relações com o mundo para sua libertação autêntica. "É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, 2001, p. 67). Por isso, nega o ser humano abstrato, desligado do mundo, assim como também nega o mundo como uma realidade ausente dos homens e das mulheres e leva em conta que, a via humana tem sentido somente na comunicação. Destarte, tanto o docente quanto o aluno tornam-se pesquisadores críticos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes: "[...] a sala de aula libertadora é exigente, e não permissiva. Exige que você pense sobre as questões, escreva sobre elas, discuta-as seriamente" (FREIRE & SHOR, 1986, p. 25).

Outro aspecto da pedagogia crítica de Paulo Freire é o conteúdo. Freire (2005) ressalta que não é possível existir uma prática educativa sem conteúdo, isto é, sem objeto do conhecimento, e justifica, ao afirmar que a prática educativa é naturalmente gnosiológica. O ensino dos conteúdos deve estar associado a uma leitura crítica da realidade que desvele a razão dos inúmeros problemas sociais[129]. A definição do conteúdo é de natureza política, uma vez que "[...] tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar" (FREIRE, 2005, p. 45).

Freire (2000) assevera que, para além de um treinamento técnico-profissional, a educação em todos os níveis não pode abrir mão da prática do pensamento crítico com relação ao conhecimento, ao tempo e, até mesmo, à própria técnica. Assim, Freire (1995, 2000) defende a educação que não dicotomize a qualificação técnico-científica dos conhecimentos indispensáveis ao exercício da cidadania, o ensino dos conteúdos da formação ética dos estudantes, pois, é impossível separar o profissional do cidadão. Dessa forma, a prática educativa progressista demanda tanto o domínio técnico para o profissional como a compreensão política para o cidadão. A educação problematizadora também não dicotomiza a teoria da prática. Freire (1995) explica que nos distanciamos do contexto concreto para, objetivando-o em um contexto teórico, analisarmos de forma crítica o que nele se realiza, em um processo contínuo e que se retroalimenta.

Freire (1996) entende que o papel do educador, ao falar com clareza a respeito do objeto, é exortar os educandos para que produzam, em vez de receber a compreensão do educador.

[129] No Brasil, persistem muitos problemas que afetam a vida dos brasileiros, sendo os principais: desemprego, desigualdade social, violência e criminalidade, saúde, educação, poluição e falta de habitação.

Ensinar não é transferir conhecimentos, assim como aprender não é memorizá-los, o ensino e o aprendizado se relacionam ao empenho crítico do educador de desvelar a compreensão do objeto, também ao empenho igualmente crítico do educando de se subsumir nesse processo de desvelamento. Dessa forma, a educação sustentada por Freire (1985, 1996), processo de reflexão-ação transformadora a ser executada na realidade, gera possibilidades para a construção de conhecimento.

O questionamento constante e metodicamente realizado em torno dos objetos, construtor do conhecimento, se constitui em uma atitude crítica similar à necessária ao lidarmos com o mundo, na direção de um posicionamento que conduz ao desvelamento dos fatos. Freire (1985, 1996) argumenta que quanto mais compreendermos os motivos por trás da realidade, poderemos superar nossa compreensão ingênua a respeito dela. Passar da ingenuidade para a criticidade não acontece de forma automática, é também tarefa essencial da prática educativo-progressista.

Nesse sentido, Freire (1985, 1996) insiste no compromisso do educador com a consciência crítica do educando, salientando a necessidade da conscientização, tendo como ponto principal, entre outros, provocarem a percepção do mundo não como algo dado, mas dinâmica e cotidianamente em formação.

A consciência consiste na dialética da relação ser humano-mundo, sujeito-objeto. É mais do que um reflexo da realidade, trata-se de uma reflexão sobre a realidade, numa perspectiva que não seja nem objetivista e nem subjetivista. Estar consciente não quer dizer estar informado a respeito, como esclarece Freire (1985) a consciência não é um espaço vazio a ser preenchido, mas uma intenção referente ao mundo. Desse modo, a conscientização é, primordialmente, um esforço esclarecedor sobre os obstáculos que impedem a percepção clara da realidade.

É nessa lógica que Freire (1985) persevera na conscientização como um processo para conduzir à consciência crítica, pois, somente esta é capaz de objetivar os fatos e situações-problema da vida cotidiana, proporcionando uma percepção estrutural, evitando que sujeitos os atribuam a alguma super-realidade ou a algo dentro de si mesmos, algo absolutamente à parte da realidade objetiva. A práxis, enquanto reflexão-ação transformadora, somente é possível se preservada a dialética sujeito-objeto, uma vez que a inclusão ativa de sujeitos no mundo, implicados na transformação da sociedade, não pode desconsiderar a consciência crítica da realidade e a ação sobre ela.

No que tange ao envolvimento dos educandos, Freire (1996) chama atenção para a importância da curiosidade como inquietação indagadora e que nos move, indispensável à criatividade. O ambiente educacional precisa incorporar aquilo que instiga, o que incomoda e

o que provoca o interesse nos educandos. O engajamento dos educandos está atrelado à possibilidade de visualização do que se aborda em sala de aula. Nessa perspectiva, Freire (1996) propõe que se discuta com os educandos a realidade concreta para a qual os conteúdos ensinados estão associados. A concretização dos conteúdos é fundamental para o envolvimento dos educandos, como para a sua compreensão e valorização em relação a eles.

Para Freire (1996) é imprescindível que a formação não se afaste das condições sociais, culturais, econômicas e geográficas dos educandos. Para isso, Freire (1996) sugere que se organize uma aproximação entre os saberes curriculares, os conteúdos e a bagagem dos educandos, ou seja, sua experiência como indivíduos. Prática que pode ser uma ligação entre as ideias aprendidas no contexto universitário e as aprendidas pela prática da vida.

Em direção à conscientização e à construção do conhecimento, Freire (1996) propõe para além da associação dos conteúdos à realidade concreta e ao universo dos educandos, um debate acerca das implicações políticas e ideológicas desses conteúdos, denotando a presença dos educandos no mundo enquanto sujeitos. O pensador também preconiza o respeito à leitura de mundo do educando, o que significa tomá-la como ponto de partida para a construção do conhecimento e tentar com o educando, e não sobre ele, a superação do modo ingênuo de interligar o mundo por outra mais crítica. A atitude dialógica, aberta, indagadora e ativa é essencial a educador e educandos quando falam ou quando escutam, mas é importante realçar que na dialogicidade há momentos explicativos e expositivos por parte do educador com relação ao objeto, contanto que sua fala desafie os educandos a acompanhá-lo no movimento do seu pensamento.

No âmbito de uma pedagogia crítica, implicada com a emancipação dos educandos e a transformação social, Freire (1996) enfatiza a necessária coerência entre o discurso e a prática, entre o que se diz e o que se faz, de forma que não sejam institucionalizados no cotidiano: maneiras de vida, valores e hábitos que vão de encontro aos discursados.

Ao defender uma educação fundamentada na práxis, ação e reflexão sobre o mundo para modificá-lo, Freire (1996, 1995) identifica algumas virtudes fundamentais à prática educativa crítica, problematizadora, ética e dialógica, a saber: a humildade e a perseverança, necessárias à luta em prol da mudança, a qual, por sua vez, busca converter as dificuldades em possibilidades.

O pensamento freiriano contrapõe a ética universal do ser humano à ética do mercado, possibilitando afirmar ser imprescindível que os interesses considerados pela educação, em qualquer nível, sejam os humanos, e não os do mercado.

Ao explorar o pensamento de Paulo Freire foram apresentados conceitos-chave que, conquanto não sejam soluções para os desafios surgidos ao longo desta tese, constituem em meios possíveis para apresentar resistência à hegemonia corrente. Assim sendo, a pedagogia crítica de Paulo Freire na sua concepção problematizadora da educação apresenta-se como possibilidade para pensar e realizar a educação superior no Brasil.

Faço aqui a defesa da universidade pública. Por princípio, considero que a universidade no Brasil deva ser pública, gratuita, laica, republicana, democrática e de qualidade, considero o ensino superior um direito do cidadão que abre portas para toda a cidadania. O caráter público das universidades brasileiras está alinhado com o ordenamento jurídico explícito na Constituição de 1988, qual seja da educação como direito universal. Na qualidade de entidade pública, a universidade amplia o direito do cidadão e atua estrategicamente em favor dos interesses coletivos e do desenvolvimento social do Brasil.

Estudo anual da OCDE, com dados de 2017 e 2018, mostra que um terço dos países da entidade não cobra nada de seus estudantes no ensino superior público, como Dinamarca, Eslovênia e Noruega. França e Alemanha cobram um valor médio menor a título de administração. Esses países estão incluídos na parcela de um terço dos países que a OCDE considera cobrar valores de baixos a moderados (média de até US$ 2.600 ao ano). O outro terço demanda pagamentos classificados como altos, que atingem uma média de até US$ 11.896 ao ano, no caso das instituições de ensino mantidas pelo governo na Inglaterra. Também estão nesse grupo Austrália e Estados Unidos. No Brasil a configuração mais democrática da universidade pública é indicada por sua gratuidade, que garante o acesso a um conjunto da população destituída de qualquer outra possibilidade. Ademais, a universidade pública é responsável por toda estrutura de investimentos mais expressivos, ou seja, responsável pelo avanço da ciência e tecnologia, haja vista que o sistema *stricto sensu*, mestrados e doutorados, estão, sobretudo nas universidades públicas[130]. A esmagadora maioria dos cursos de mestrado (87%) e de doutorado (89%) é oferecida por universidades públicas. De 3.918 grupos de excelência I e II identificados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 78% são de universidades públicas e 5% de entidades públicas isoladas. Em 162 auxílios aprovados no Programa de Apoio aos Núcleos de Excelência (PRONEX)[131], 82% foram para grupos de universidades públicas.

[130] No Brasil, há 109 universidades públicas e 92 privadas, segundo site do MEC http://emec.mec.gov.br/ (acesso em 20/01/2020).

[131] Programa de Apoio a Núcleos de Excelência, criado através do Decreto 1.857, de 10 de abril de 1996, e implementado pelo Ministério de Ciência e Tecnologia, tem por finalidade apoiar financeiramente, de modo continuado, grupos de pesquisa constituídos por pesquisadores de reconhecida competência, através de atividades

Dados divulgados em recente pesquisa solicitada pela CAPES à *Clarivate Analytics*, intitulada *Reserach in Brazil*, indicam que as universidades públicas brasileiras são responsáveis pela produção científica nacional e que as instituições privadas não possuem nenhuma relevância significativa. As dez primeiras instituições que figuram no índice da *Web Science Documents* (base acadêmica mantida pela *Clarivate Analytics*) são: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A qualidade da universidade pública brasileira pode ser conferida em qualquer *ranking*[132], nacional ou internacional, qualitativo ou quantitativo. O sistema público é indubitavelmente superior aos demais sistemas universitários[133]. Para se defender a universidade pública a qualidade é um dos fundamentos para o debate atual, pois, um sistema sem apoio do Estado, financiado por meio das regras do mercado, gera inevitavelmente um decréscimo na qualidade.

É preciso levantarmos as nossas vozes e agirmos com firmeza contra os atuais ataques à universidade pública, vindos principalmente do mercado e do atual governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, que questionam o seu conteúdo, sua manutenção de caráter público, travando disputas políticas e ideológicas[134].

Diante da realidade da educação superior brasileira exposta nesta tese, muitos afirmam que se trata de uma realidade definida, imutável, uma realidade distópica. Vale a pena, entretanto, mencionar a diferença entre utopia e distopia, conforme aludida por Chauí (2019):

> A utopia é a busca de uma sociedade totalmente outra que negue todos os aspectos da sociedade existente. É a visão do presente sob o modo da angústia,

de pesquisa, focalizadas e articuladas, visando a criar condições propícias a avanços científicos e tecnológicos (BRASIL, 1996).

[132] Considero, por princípio, um equívoco realizar avaliações de larga escala.

[133] Nos resultados do Conceito Preliminar de Curso de 2018 publicados pelo INEP, entre as universidades federais 56,8% dos cursos avaliados ficaram no intervalo de notas entre 4 e 5. Esse percentual é de 28,4% nas instituições privadas com fins lucrativos. Na outra ponta, com conceitos 1 e 2, as federais têm 2,4% de cursos e as privadas com fins lucrativos 10,7%. Com relação ao Índice Geral de Cursos, a distribuição segue a mesma tendência do CPC. Das instituições avaliadas, 68,6% nas federais estão com as duas notas mais altas. O percentual é de 18,1% entre as privadas com fins lucrativos, como pode ser lido em http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/resultados (acesso em 15/01/2020).

[134] A educação superior no Brasil vem enfrentando grandes ataques por parte do governo federal: cortes financeiros que ameaçam o tripé da universidade brasileira (ensino, pesquisa e extensão), desvalorização do trabalho dos docentes e dos técnico-administrativos, campanhas difamando o papel de institutos federais e universidades, perseguição a professores e cientistas.

> da crise, da injustiça, do mal, da corrupção e da rapina, do pauperismo e da fome, da força dos privilégios e das carências, ou seja, o presente como violência nua. Por isso mesmo é radical, buscando a liberdade, a fraternidade, a igualdade, a justiça e a felicidade individual e sociedade, sociedade e poder, cultura e humanidade. Uma utopia não é um programa de ação, mas um projeto de futuro que pode inspirar ações que assumem o risco da história, fundando-se na ação humana como potência para transformar a realidade, tornando-se imanentes à história, graças à ideia de *revolução social*. A distopia tem um significado crítico inegável ao descrever o presente como um mundo intolerável, porém corre o risco de transformá-lo em fantasma e rumar para o fatalismo, a imobilidade e o desalento do fim da história. A utopia também parte da constatação de um mundo intolerável, mas em lugar de curvar-se a ele, trabalha para colocá-lo em tensão consigo mesmo para que dessa tensão surjam contradições que possam ser trabalhadas pela práxis humana. A imobilidade distópica decorre de sua estrutura fantasmática: nela, o intolerável não é o ponto de partida e sim o ponto de chegada. Ao contrário, a mobilidade utópica provém de sua energia como projeto e práxis, como trabalho do pensamento, da imaginação e da vontade para destruir o intolerável: o intolerável é seu ponto de partida e não o de chegada. Se a utopia é a visão do presente sob o modo da angústia, da crise, da injustiça, do mal, da corrupção e da rapina, do pauperismo e da fome, da força dos privilégios e das carências, do presente como violência intolerável, não podemos abrir mão da perspectiva utópica nas condições de nosso presente. (CHAUÍ, 2019, documento eletrônico)

Nosso projeto de futuro, no que tange ao ensino superior, deve inspirar ações para colocar um fim no privatismo da educação superior[135], proibindo, por meio de uma emenda constitucional, a abertura de novas instituições privadas de ensino superior, exceto as instituições comunitárias.

E deve considerar a taxação dos rendimentos provenientes de dividendos e os valores auferidos com a taxação dos dividendos oriundos dos lucros das instituições privadas de ensino superior devem ser destinados exclusivamente para a universidade pública.

Nosso projeto de futuro deve também inspirar ações para que o valor arrecadado com todos os impostos, exceto de assistência social, que incidem sobre as instituições privadas de ensino superior, com e sem fins lucrativos, sejam aplicados, unicamente, na universidade pública. Por fim, nosso projeto de futuro deve imprimir ações para a criação de um imposto sobre a fortuna de bilionários[136] para financiar a educação superior pública para todos e

[135] A privatização empreendida pelo atual governo do presidente Jair Messias Bolsonaro está avançando na área dos direitos sociais. Além da área da educação, na área da saúde e da assistência. Esse é o diferenciador do atual governo, em termos de receituário neoliberal, quando comparado com o dos anos 1990, nos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Fernando Affonso Collor de Mello, quando a ênfase neoliberal era a redução do Estado por meio da privatização. Um diferenciador dos anos 1990 tem sido justamente a privatização de direitos. Em vez de saúde e educação serem públicas, elas passam a ser ofertados privadamente. Compete a cada cidadão comprar no mercado, e não mais depender da oferta pública.

[136] O Brasil possui 206 bilionários que, juntos, acumulam uma fortuna de mais de R$ 1,2 trilhão. O Art. 153 da Constituição Federal prevê a existência de um imposto sobre grandes fortunas, jamais regulamentado. Se o país criasse um imposto de apenas 3% por ano sobre a fortuna de R$ 1,2 trilhão, seria possível arrecadar R$ 36 bilhões anuais. A soma de toda a riqueza das famílias brasileiras é de cerca de R$ 16 trilhões, estando a quase metade de toda essa riqueza, R$ 8 trilhões, nas mãos de apenas 1 % das famílias. Se o país taxasse o patrimônio dessas

aumentar a alíquota de imposto sobre herança[137] destinando o valor arrecado às universidades públicas.

Para a efetivação dessas propostas há a necessidade de se criar um fundo público[138] de manutenção e desenvolvimento da educação superior pública, afetando determinado percentual do total das rendas aqui relacionadas e destinando-as às universidades públicas.

Nosso projeto de futuro deve abranger a criação de outro fundo público para a gestão dos recursos arrecadados pelas instituições públicas de ensino superior em projetos de parceria com empresas. Atualmente esses recursos compõem o caixa único do governo, em vez de serem reinvestidos nas pesquisas desenvolvidas, desestimulando a busca por parceiros.

Precisamos de uma ação coletiva de contestação e de mudança radical. Precisamos dizer não à completa privatização da educação superior brasileira, não à entrega ao capital estrangeiro ou nacional. Precisamos dizer não nas urnas, nas ruas, nos bares, nos becos, nas comunidades e nas redes sociais. Precisamos lutar para garantir às novas gerações um ensino superior de qualidade, público e gratuito.

Nosso projeto de futuro também contempla as instituições comunitárias de educação superior. Essas instituições foram criadas e se constituíram historicamente como instituições públicas, pois surgiram da iniciativa pública, seja por meio do poder público municipal, seja por meio de associações comunitárias, na forma de fundações. Devem ser entendidas, portanto, como

> [...] iniciativa pública não-estatal, fundada na ausência do Estado, como uma iniciativa que não nasce no núcleo do poder público-estatal, mas na sua periferia, como expressão de vozes e vontades que querem se fazer ouvir e participar da construção de um espaço de educação, socialmente mais amplo e democrático (FRANTZ & SILVA, 2002, p. 34).

As instituições comunitárias de educação superior se instalaram mais ao sul do Brasil, a partir da década de 1950, pela mobilização de comunidades determinadas a suprir a falta de educação de nível superior devido à incapacidade do Estado em prover tal serviço. Começam

famílias em apenas 1%, seria possível arrecadar R$ 80 bilhões, ou seja, entrariam R$ 116 bilhões a mais nos cofres públicos, sem representar sacrifício para esse pequeno grupo da sociedade brasileira, conforme pode ser lido em http://www.fenafisco.org.br (acesso em 25/03/2020).

[137] No Brasil, a alíquota máxima do imposto sobre herança (ITCMD – Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação), de competência estadual, é de 8%, mas a média cobrada é menor, de 4%. Em outros países, como os Estados Unidos, Japão e na Europa Ocidental, essa taxa é bem mais alta, de 25% a 40%.

[138] Fundo Público compreende os fundos contábeis de natureza contábil e/ou financeira, não dotados de personalidade jurídica, previstos nos artigos 71 a 74 da Lei no 4.320, de 17/03/1964, criados no âmbito de qualquer dos poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, bem assim dos ministérios públicos e dos tribunais de contas (BRASIL, 1964).

suas atividades sob a forma de pequenas faculdades, mantidas por fundações educacionais criadas por associações comunitárias.

O reconhecimento público das instituições comunitárias de educação superior é resultado de sua inserção no processo de desenvolvimento de regiões distantes dos grandes centros. Essas instituições, para Schmidt e Campis (2009, p. 27) representam "um significativo capital social comunitário ou coletivo. Esse capital social é um atributo da comunidade, não dos indivíduos". Nessas instituições são identificadas características que não estão presentes no segmento público-estatal, tampouco no segmento privado em seu sentido estrito.

As instituições comunitárias de educação superior são concebidas por iniciativa de organizações da sociedade civil ou pelo poder público e constituídas legalmente sob a forma de associação ou fundação; atuam com base nos princípios constitucionais da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, economicidade e eficiência; suas mantenedoras não se subordinam a interesses empresariais; não visam lucro, uma vez que eventuais resultados econômicos são reinvestidos na própria instituição; seu patrimônio não é propriedade de particulares e, em caso de encerramento, é destinado à instituição pública ou congênere; praticam gestão democrática e transparente, com a participação de representantes da comunidade interna e de diferentes segmentos da sociedade civil em seus órgãos deliberativos; os dirigentes são da própria instituição, eleitos pela comunidade acadêmica e por representantes da comunidade regional; prestam contas à sociedade e ao poder público; possuem profunda vinculação com a população e a região, participando do desenvolvimento regional (SCHMIDT, 2009; FRANTZ & SILVA, 2002).

As atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas por essas instituições têm uma vinculação privilegiada com a comunidade regional, destacando-se projetos ligados à promoção humana e social de segmentos excluídos ou de camadas da população de menor poder aquisitivo, como menores, idosos, deficientes, analfabetos, moradores da periferia, pequenos agricultores, indígenas, doentes, presidiários etc.

Importante destacar que pelo Art. 2º da lei n.º 12.881, de 12 de novembro de 2013, as Instituições Comunitárias de Educação Superior podem ter acesso aos editais de órgãos governamentais de fomento direcionados às instituições públicas; podem receber recursos orçamentários do poder público para o desenvolvimento de atividades de interesse público; podem ser alternativa na oferta de serviços públicos nos casos em que não são proporcionados diretamente por entidades públicas estatais; podem oferecer de forma conjunta com órgãos públicos estatais, mediante parceria, serviços de interesse público, de modo à bem aproveitar

recursos físicos e humanos existentes nas instituições comunitárias, evitar a multiplicação de estruturas e assegurar o bom uso dos recursos públicos (BRASIL, 2013).

As universidades comunitárias além de divulgar o conhecimento científico por meio do ensino, produzem novos conhecimentos por meio da pesquisa e dedicam importante esforço para partilhar o conhecimento científico, a arte e a socialização cultural com as comunidades por meio da extensão.

Ao longo da elaboração desta tese surgiram algumas questões do tipo: há possibilidade de se reverter essa tendência à precarização do trabalho docente no ensino superior privado? Diante da precarização do trabalho docente existe a esperança de que os professores das instituições privadas e públicas se unam para uma luta conjunta? Ainda que sem respostas para essas questões, esta tese permitiu um reencontro com a minha experiência, com a vereda que me levou a ser professor, com os percalços e vitórias, e principalmente aquelas vitórias sobre mim mesmo, que constituíram-se em um ato de esperança.

Concluo ressaltando que neste trabalho apresentei algumas propostas que podem colocar um freio na privatização da educação superior, na esperança de que levem a uma reflexão crítica da problemática tratada e a novas pesquisas que indiquem mais alternativas para seguirmos lutando contra um contexto tão obscuro como este em que atualmente vivemos.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização do trabalho: subsunção real da viração. **Passa Palavra**. 19 fev. 2017. Disponível em: http://passapalavra.info/2017/02/110685. Acesso em: 20 jul. 2019.

ABRÚCIO, Fernando Luiz. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (Org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.

ADASCALIETI, Dragos; MORANO, Clemente Pignatti. Drivers and effects of labour market reforms: Evidence from a novel policy compendium. **IZA Journal of Labor Policy**, 2016. Disponível em: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/—dgreports/—inst/documents/publication/wcms_414588.pdf Acesso em: 22 jun. 2017.

ALBUQUERQUE, Valéria de Oliveira. **Serviço Social e trabalho docente***:* precarização e intensificação do trabalho nas Instituições Privadas de Ensino Superior em São Paulo. 2015. Tese (Doutorado em Serviço Social, Orientadora: Raquel Raichelis Degenszajn,) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Professores e competência: revelando a qualidade do trabalho docente. In: ARANTES, Valéria Amorim. **Educação e competências**. São Paulo: Summus, 2009.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e à docência na universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Pedagogia Universitária.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009, pp. 13-37.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Docência universitária: passos de um percurso formativo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011, pp. 7-16.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **ProUni e o ensino superior privado lucrativo em São Paulo:** uma análise sociológica. São Paulo: Musa, 2014.

ALVARENGA, Rúbia Zanotelli de. **Os direitos humanos na perspectiva social do trabalho.** Faculdade Pio XII. Cariacica-ES, 2007. Disponível em: http://www.faculdade.pioxiies.com.br/img/artigos/Perspectiva_Social _do_Trabalho.pdf. Acesso em 19 jul. 2019.

ALVES, Giovanni.; CARVALHO, Araré Junior. Precarização do trabalho docente e o adoecimento do professor de IES privadas. **Revista da RET - Rede de Estudos do Trabalho**,

Marília, ano VIII, n.16, 2015.

ALVES, Giovanni. **O novo e (precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

AMARAL, Nelson Cardoso; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Política de expansão da educação superior no Brasil - o PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. **Educ. rev**., Belo Horizonte, v. 32, n.4, Oct. /Dec. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698162030. Acesso em: 22 jul. 2017.

AMORIM, Eliana Aparecida de Paula Silva. **A docência na universidade privada**: entre o trabalho e o emprego. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais, Orientadora: Eliane Hojaij Gouveia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs.). **Pedagogia Universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44-74.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir.; GENTILI, Pablo (Orgs). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 09-23.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTO, Gaudêncio**. A cidadania negada**. São Paulo: Cortez, 2001.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Indústrias 4.0 levarão à escravidão digital**. Belo Horizonte, 2018. Palestra ministrada ao Tribunal Regional do Trabalho, 3ª Região, Minas Gerais em 11 jul. 2018. Disponível em: https://portal.trt3.jus.br/internet/conheca-o-trt/comunicacao/noticias-juridicas/ricardo-antunes-industrias-4-0-levarao-a-escravidao-digital. Acesso em: 30 set. 2019.

APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.

ARAUJO, Denise Silva, ALMEIDA Maria Zeneide C. M. de. Políticas Educacionais: Refletindo sobre seus significados. In: **Educativa**, Goiânia, v.13, n. 1, p.97-112, jan./jun. 2010.

ARISTOTE. **"La politique".** Tradução de J. Tricot. Paris: Vrin, 1982.

ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: DE TOMMASI, Lívia; WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 1998. p. 41-74.

ASSAF NETO, Alexandre. **Mercado Financeiro**. 9.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ASSAF NETO, Alexandre. **Estrutura e análise de balanços:** um enfoque econômico-financeiro. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

AVDZEJUS, Érica Elena. **A universidade em tempo de precarização:** reflexões a partir do discurso do sujeito. 2017. Tese (Doutorado em Administração. Orientadora: Maria Teresa Franco Ribeiro) - Universidade Federal da Bahia, 2017.

BAESSO, Ilara Sanchez. **A atuação docente no ensino superior brasileiro:** migrações de universidade privada para públicas. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação. Orientador: Salvador Antonio Mireles Sandoval) - Universidade Estadual de Campinas, 2013.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia (El desarrollo em la práctica). Washington, D.C: BIRD/Banco Mundial, 1994.

BARBOSA, Attila Magno e Silva; ORBEM, Juliani Veronezi. Pejotização: O Ardil Jurídico do Empresário de Si Mesmo e o Novo Espírito do Capitalismo. **Revista TOMO**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, n. 33, p. 9-46, jul./dez. 2018.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão em Portugal. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. pp.11-32.

BELLONI, Isaura. A universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. **Avaliação**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 5-14, 1996.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BIHR, Alain. **Da grande noite à alternativa**: o movimento operário europeu em crise. São Paulo: Boitempo, 1999.

BLEANEY, Michael. **The rise and fall of Keynesian economics**. Londres: Macmillan, 1985.

BORGES, Jonathan Xavier. **Reestruturação do ensino superior privado no Brasil e precarização do trabalho docente**: o caso da Fit/Uniesp (2006/2014*)*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação. Orientador: Daniel Ferraz Chiozzini) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BOSTON CONSULTING GROUP. **Industry 4.0: The future of productivity and growth in manufacturing industries**. BCG Perspectives, 2015. Disponível em: https://www.bcgperspectives.com/content/articles/engineered_products_project_business_industry_40_future_productivity_growth_manufacturing_industries/ Acesso em: 30 set. 2019.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

BOYATZIS, Richard E. **The Competent Management**: A Model for Effective Performance. Nova York: Wiley & Sons, 1982.

BRASIL. **Ato institucional n.º 5, de 13 de dezembro de 1968.** São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm. Acesso em: 02 jul. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 6.404, de 15 de dezembro de 1976.** Dispõe sobre as Sociedades por Ações. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6404consol.htm. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução CES n.º 3, de 5 de outubro de 1999.** Fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces03_99.pdf. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 99.684, de 8 de novembro de 1990.** Consolida as normas regulamentares do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d99684.htm. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 7.839, de 12 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7839.htm. Acesso em: 01 abr. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 8.949, de 9 de dezembro de 1994**. Acrescenta parágrafo ao art. 442 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) para declarar a inexistência de vínculo empregatício entre as cooperativas e seus associados. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8949.htm. Acesso em: 25 fev. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 08 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 08 jan. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996a**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n.º 13.868, de 3 de setembro de 2019.** Altera as Leis nos 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir disposições relativas às universidades comunitárias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13868.htm#art4. Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 2.306, de 19 de agosto de 1997a.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no Art. 10 da Medida Provisória n.º 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 6.404, de 15 de dezembro de 1976**. Dispõe sobre as Sociedades por Ações. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6404consol.htm. Acesso em: 19 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 3.860, de 9 de julho de 2001a**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. **Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art79. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. **Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017a**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107. Acesso em: 08 jan. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 e dezembro 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 16 jan. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos –Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no Ensino Superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 14 jan. 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acesso em: 22 jul.2017.

BRASIL. **Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001b.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm. Acesso em: 3 ago. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 11.552, de 19 de novembro de 2007a**. Altera a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11552.htm. Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 12.202, de 14 de janeiro de 2010**. Altera a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES (permite abatimento de saldo devedor do FIES aos profissionais do magistério público e médicos dos programas de saúde da família; utilização de débitos com o INSS como crédito do FIES pelas instituições de ensino; e dá outras providências). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12202.htm. Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.530, de 7 de dezembro de 2017**. Altera a Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, a Lei Complementar n.º 129, de 8 de janeiro de 2009, a Medida Provisória n.º 2.156-5, de 24 de agosto de 2001, a Medida Provisória n.º 2.157-5, de 24 de agosto de 2001, a Lei n.º 7.827, de 27 de setembro de 1989, a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei n.º 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei n.º 9.766, de 18 de dezembro de 1998, a Lei n.º 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei n.º 12.101, de 27 de novembro de 2009, a Lei n.º 12.688, de 18 de julho de 2012, e a Lei n.º 12.871, de 22 de outubro de 2013; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13530.htm. Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 8.436, de 25 de junho de 1992**. Institucionaliza o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/L8436.htm. Acesso em: 22 jul. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 9.288, de 1º de julho de 1996**. Altera dispositivos da Lei n° 8.436, de 25 de junho de 1992, que institucionaliza o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9288.htm. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis n.º 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), n.º 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e n.º 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm. Acesso em: 02 fev. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Superior. Diretoria de políticas e programas da graduação. **Portaria normativa n.º 14, de 24 de setembro de 2009**. Dispõe sobre os procedimentos referentes ao Programa de Melhoria do Ensino das Instituições de Educação Superior - PROGRAMA IES - MEC/BNDES, no âmbito do Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8816-portaria-normtiva-14-mecbndes-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 12.688, de 18 de julho de 2012b**. Autoriza a Centrais Elétricas Brasileiras S.A. (Eletrobras) a adquirir o controle acionário da Celg Distribuição S.A. (Celg D); institui o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies); altera as Leis nos 3.890-A, de 25 de abril de 1961, 9.718, de 27 de novembro de 1998, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 10.887, de 18 de junho de 2004, 10.833, de 29 de dezembro de 2003, 11.033, de 21 de dezembro de 2004, 11.128, de 28 de junho de 2005, 11.651, de 7 de abril de 2008, 12.024, de 27 de agosto de 2009, 12.101, de 27 de novembro de 2009, 12.429, de 20 de junho de 2011, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 12.546, de 14 de dezembro de 2011; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12688.htm. Acesso em: 03 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto n. º 6.096, de 24 de abril de 2007b**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CES n.º 266/2011,** aprovado em 5 de julho de 2011 - Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares das Universidades Federais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8907-pces266-11&Itemid=30192. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 11.196, de 21 de novembro de 2005b**. Institui o Regime Especial de Tributação para a Plataforma de Exportação de Serviços de Tecnologia da Informação - REPES, o Regime Especial de Aquisição de Bens de Capital para Empresas Exportadoras - RECAP e o Programa de Inclusão Digital; dispõe sobre incentivos fiscais para a inovação tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11196.htm. Acesso em: 03 ago. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 4.923, de 23 de dezembro de 1965a**. Institui o Cadastro Permanente das Admissões e Dispensas de Empregados, Estabelece Medidas Contra o Desemprego e de Assistência aos Desempregados, e dá outras Providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4923.htm. Acesso em: 06 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto no 59.820, de 20 de dezembro de 1966b**. Aprova o Regulamento do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS). Revogado pelo Decreto n.º 99.684, de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D59820.htm. Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. **Lei no 5.107, de 13 de setembro de 1966a**. Cria o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço, e dá outras providências. Revogada pela Lei n.º 7.839, de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5107.htm. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 200, de 25 de fevereiro de 1967**. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm. Acesso em: 05 mar. 2019.

BRASIL. CAPES. **Portaria n. 52, de 26 de setembro de 2002**. Regulamento do Programa de Demanda Social: objetivos do programa e critérios para concessão de bolsas. Brasília, DF,

2002. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria_52_Regulamento_DS.pdf. Acesso em: 13 mai. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.334, de 13 de setembro de 2016b**. Cria o Programa de Parcerias de Investimentos - PPI; altera a Lei n.º 10.683, de 28 de maio de 2003, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13334.htm. Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 11.079, de 30 de dezembro de 2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm. Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL. Programa de Parcerias de Investimentos. **Relatório de Gestão PPI - ano 2018**. Disponível em: https://www.ppi.gov.br/index.php. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.491, de 9 de setembro de 1997**. Altera procedimentos relativos ao Programa Nacional de Desestatização, revoga a Lei n° 8.031, de 12 de abril de 1990, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9491.htm. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CES n° 1, de 8 de junho de 2007b. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 de junho de 2007, Seção 1, pág. 9.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CES n.º 1, de 3 de abril de 2001c. Estabelece normas para o funcionamento decursos de pós-graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2001. Seção 1, p. 12.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n.º 05, de 10/03/83**. Fixa normas de funcionamento e credenciamento dos cursos de pós-graduação stricto sensu. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Resolucao_CFE_05_1983.pdf. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 2.026, de 10 de outubro 1996b**. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/cciViL_03/decreto/Antigos/D2026.htm. Acesso em: 05 jul. 2018.

BRASIL. **Lei 13.467, de 13 de julho de 2017b**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, 13 jul. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm. Acesso em: 01 ago. 2017.

BRASIL. **Lei no 9.876, de 26 de novembro de 1999**. Dispõe sobre a contribuição previdenciária do contribuinte individual, o cálculo do benefício, altera dispositivos das Leis

nos 8.212 e 8.213, ambas de 24 de julho de 1991, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9876.htm. Acesso em: 26 nov. 2019.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 252/1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia.

BRASIL. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995b. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 nov. 1995.

BRASIL. **Lei n.º 9.448, de 14 de março de 1997b**. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9448.htm. Acesso em: 07 ago. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.429, de 31 de março de 2017c**. *Altera* dispositivos da Lei n.º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm. Acesso em: 01 ago. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Lei no 6.019, de 3 de janeiro de 1974**. Dispõe sobre o Trabalho Temporário nas Empresas Urbanas, e dá outras Providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6019.htm. Acesso em: 01 ago. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 9.601, de 21 de janeiro de 1998a**. Dispõe sobre o contrato de trabalho por prazo determinado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9601.htm. Acesso em: 18 mai. 2019.

BRASIL. **Medida provisória n.º 1.827-1, de 24 de junho de 1999.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/1999/medidaprovisoria-1827-1-24-junho-1999-374284-norma-pe.html. Acesso em: 11 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 5.493, de 18 de julho de 2005.** Regulamenta o disposto na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5493.htm. Acesso em: 03 jul. 2019.

BRASIL. **Medida provisória n.º 785, de 6 de julho de 2017.** Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, a Lei Complementar nº 129, de 8 de janeiro de 2009, a Medida Provisória nº 2.156-5, de 24 de agosto de 2001, a Medida Provisória nº 2.157-5, de 24 de agosto de 2001, a Lei nº 7.827, de 27 de setembro de 1989, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Mpv/mpv785.htm. Acesso em: 12 mai. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 10.406, de 10 de janeiro de 2002.** Institui o Código Civil. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=247357&filename. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Medida provisória n.º 1.952-18 de 09 de dezembro de 1999**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, para dispor sobre o trabalho a tempo parcial, a suspensão do contrato de trabalho e o programa de qualificação profissional, modifica as Leis n.º 6.321, de 14 de abril de 1976, 6.494, de 7 de dezembro de 1977, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, e 9.601, de 21 de janeiro de 1998, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/1999/medidaprovisoria-1952-18-9-dezembro-1999-369937-exposicaodemotivos-1-pe.html. Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. Ministério do trabalho e emprego. **Portaria n.º 789 de 02 de abril de 2014**. Estabelece Instruções para o Contrato de Trabalho Temporário e o Fornecimento de Dados Relacionados ao Estudo do Mercado de Trabalho. Disponível em: http://www.acm.org.br/acamt/documentos/emfoco/trabalho-temporario.pdf. Acesso em: 18 mai. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 14 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 12.881, de 12 de novembro de 2013**. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial n.º 22, de 30 de abril de 2007.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/professor_equivalente.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa n.º 4, de 05 de agosto de 2008.** Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/32/portarianormativa-n.-4. Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa n.º 40, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/198/portaria-normativa-n-40. Acesso em 02 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa n.º 23, de 20 de dezembro de 2016.** Altera dispositivos da Portaria Normativa MEC nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 2010, para efeitos imediatos nos processos de cálculo e divulgação dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior, a partir da edição de 2015. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27250733_PORTARIA_NORMATIVA_N_23_DE_20_DE_DEZEMBRO_DE_2016.aspx. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. **Portaria normativa n.º 12, de 05 de setembro de 2008.** Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/38/portaria-normativa-n.-12. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 52.682, de 14 de outubro de 1963**. Declara feriado escolar o dia do professor. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D52682.htm. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES n.º 2/2016a**. Convalidação de estudos e validação nacional de títulos obtidos no curso de Mestrado em Administração do Centro Universitário Monte Serrat, com sede no Município de Santos, no Estado de São Paulo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12668-pces431-12-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES n.º 431/2012a**. Recurso contra a decisão da Câmara de Educação Superior (CES) que, por meio do Parecer CNE/CES n.º 431/2012, negou a convalidação de estudos de pós-graduação stricto sensu e a respectiva validação dos títulos de mestre obtidos no Curso de Mestrado em Administração do Centro Universitário Monte Serrat. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2016-pdf/46481-pcp002-16-pdf/file. Acesso em: 08 jan. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Superior. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras** - PAIUB. Brasília, DF: MEC/SESU, 1994. Disponível em: https://www.fera-al.com.br/public/_ARQ/downloads/download_471.pdf. Acesso em: 30 mai. 2018.

BRASIL. **Parecer CFE n.º 977/65**, aprovado em 3 dez. 1965b. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF, CESU, 1965. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Parecer-977-1965.pdf. Acesso em: 02 abr. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação. **Portaria n.º 1.134, de 10 de outubro de 2016c.** Revoga a Portaria MEC n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf. Acesso em: 17 jan. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação. **Portaria n.º 1.428, de 28 de dezembro de 2018a**. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=108231-portaria-1428&category_slug=fevereiro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 abr. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação. **Portaria n.º 2.117, de 6 de dezembro de 2019d**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n.º 275, de 18 de dezembro de 2018b. Dispõe sobre os programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, n.244, p.126, 20 dez. 2018. Seção 1.

BRASIL. **Decreto n.º 1.857, de 10 de abril de 1996**. Cria o Programa de Apoio a Núcleos de Excelência PRONEX. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D1857.htm. Acesso em: 27 set. 2019.

BRASIL. CAPES. **Research in Brazil**. A report for CAPES by Clarivate Analytics, DF, 2018.

BRASIL. **Medida provisória n.º 905 de 11 de novembro de 2019c**. Institui o Contrato de Trabalho Verde e Amarelo, altera a legislação trabalhista, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Mpv/mpv905.htm. Acesso em: 03 dez. 2019.

BRASIL. **Medida provisória n.º 955 de 20 de abril de 2020**. Revoga a Medida Provisória n.º 905, de 11 de novembro de 2019, que institui o Contrato de Trabalho Verde e Amarelo e altera a legislação trabalhista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Mpv/mpv955.htm. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Comitê Gestor do Fundo de Financiamento Estudantil. **Resolução n.º 34, de 18 de dezembro de 2019b**. Dispõe sobre a exigência de obtenção de notas mínimas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para participação nos processos seletivos do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), a partir do primeiro semestre de 2021. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/13241-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-34,-de-18-de-dezembro-de-2019. Acesso em: 28 dez. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 10.887, de 18 de junho de 2004**. Dispõe sobre a aplicação de disposições da Emenda Constitucional n.º 41, de 19 de dezembro de 2003, altera dispositivos das Leis n.º 9.717, de 27 de novembro de 1998, 8.213, de 24 de julho de 1991, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.887compilado.htm. Acesso em: 03 ago. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**, Brasília, 1995a. Disponível em: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf. Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. **Lei no 4.320, de 17 de março de 1964**. Estatui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4320.htm. Acesso em: 17 dez. 2019.

BRIGHAM, Eugene. F.; EHRHARDT, Michael. C. **Administração Financeira**: teoria e prática. 14. ed. São Paulo: Cengage, 2017.

CAMARGO, Luís Fernando de Freitas. **A condição do professor do ensino superior privado**: características estruturais da atividade docente e os processos de transformação nas relações de trabalho. 2012. Tese (Doutorado em Educação. Orientadora: Nuria Hanglei Cacete) – Universidade de São Paulo, 2012.

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno. **Marcas indeléveis da docência no Ensino Superior: representações relativas à docência no Ensino Superior de pós-graduandos de Instituições Federais de Ensino Superior.** 2010. Tese (Doutorado em Educação. Orientadora: Sonia Teresinha de Sousa Penin) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1942.

CARDOSO JR, José Celso. Crise e desregulamentação do trabalho no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, 13(2), p. 31-59, nov. 2001.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2008). Ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: SILVA, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Deise. **Reforma universitária:** dimensões e perspectivas. Campinas: Alínea, 2006.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org). **Educação Superior**: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva (comunicação proferida na abertura da 26ª Reunião Nacional da ANPEd, em outubro de 2003). **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Neoliberalismo: a nova forma do totalitarismo**, 2019. Disponível em https://aterraeredonda.com.br/neoliberalismo-a-nova-forma-do-totalitarismo/. Acesso em: 27 dez. 2019.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 7. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga-PT, v. 16, n.2, p. 221-236, 2003.

COGO, Paulo Sergio Fernandes. **Demissão***:* uma ruptura na trajetória profissional de professores do ensino superior privado. 2008. Tese (Doutorado em Sociologia. Orientadora: Lorena Holzmann) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

COIMBRA, Camila Lima; FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Formação do docente universitário: estatuto legal, políticas e perspectivas atuais. In: COIMBRA, Camila Lima; MONIZ, Maria Isabel d' Andrade de Sousa; ABRAMONWICZ, Mere; STANO, Rita de Cássia Magalhães Trindade; GONÇALVES, Yara Pires (Orgs.). **A construção do saber docente por bacharéis no ensino superior:** desafios de uma formação. Curitiba: CRV, 2015, p.27-42.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Desafios para a Indústria 4.0 no Brasil**.

Brasília, 2016. Disponível em: http://www.portaldaindustria.com.br/publicacoes/2016/8/desafios-para-industria-40-noBrasil/# Acesso em: 30 set. 2019.

CORREA. Adriana Katia et al. Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In.: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. (p. 75-102) São Paulo: Cortez, 2011.

CORRÊA, Eneida Cardoso de Britto. **Modelo regulatório híbrido da educação superior privada:** possibilidades, limites e desafios.2015. Dissertação (Mestrado em Administração Pública. Orientador: Humberto Falcão Martins) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresa, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa, Rio de Janeiro, 2015.

CORSETTI, Berenice.; WAISMANN, Moisés. O Banco Mundial e as políticas públicas para o ensino superior no Brasil: um estudo a partir de trajetória dos docentes, da relação dos concluintes e da remuneração dos trabalhadores com ensino superior (1995/2010). In: Reunião Nacional da ANPED, 36, 2013, Goiânia. **Anais...**, Goiânia: ANPED, 2013.

COSTA, Rodrigo Simão da. **Contabilidade para Iniciantes em Ciências Contábeis e Cursos Afins**. São Paulo: Editora Senac, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marilia C. (Org.). **Professores do ensino superior**: identidade, docência e formação. 2. ed. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 79-92.

CUNHA, Maria Isabel da. A Docência como ação complexa: o papel da Didática na formação de professores. In: ROMANOVISKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Orgs.). **Conhecimento Local e Conhecimento Universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba/PR: Champagnat, 2004. p. 31-42.

CUNHA, Maria Isabel da. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: CUNHA, Maria Isabel da. **Pedagogia universitária:** energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006, p. 13-29.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan.-abr. 2018.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

CUNHA, Norival Carvalho. **Reorganização do trabalho docente pelas tecnologias digitais:** possibilidades e limites em uma instituição de ensino superior privado. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação. Orientadora: Sálua Cecílio.) - Universidade de Uberaba, 2015.

DAL ROSSO, Sadi. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 65-91, 2006.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. 1999. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-n%C3%A3o-Inseridos-nas-Delibera%C3%A7%C3%B5es-da-ONU/declaracao-de-bolonha-1999.html. Acesso em: 15 out. 2017.

DEMING, David; DYNARSKI, Susan. **Into college, out of poverty? Policies to increase the postsecondary attainment of the poor.** National Bureau of Economic Research, 2009. Disponível em: http://www.nber.org/papers/w15387. Acesso em: 28 maio 2019.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND TRAINING. **Commonwealth supported places and HECS-HELP information**, 2016. Disponível em: http://studyassist.gov.au/sites/StudyAssist/HelpfulResources/Documents/2017_HECS-HELP_Booklet_ACC.pdf Acesso em: 14 set. 2019

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação, Campinas**, Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

DIAS SOBRINHO, José. Programa de avaliação institucional da universidade brasileira: construção do modelo e implicações. In: CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Novas perspectivas nas políticas de educação superior no limiar do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 1998.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. Disponível em: https://www.dicionarioetimologico.com.br/. Acesso em: 11 fev. 2019.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **A Reforma Trabalhista e os impactos para as relações de trabalho no Brasil.** São Paulo, maio 2017. (Nota Técnica 178). Disponível em: https://www.dieese.org.br/notatecnica/2017/notaTec178reformaTrabalhista.html. Acesso em: 01 ago. 2017.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **O novo desmonte dos direitos trabalhistas**: a MP 905/2019. São Paulo, novembro 2019. (Nota Técnica 215). Disponível em: https://www.dieese.org.br/notatecnica/2019/notaTec215MP905.html. Acesso em: 27 dez. 2019.

DRUCK, Maria da Graça. **Terceirização:** (Des)fordizando a fábrica: um estudo do complexo petroquímico da Bahia. São Paulo: Boitempo, 1999.

DRUCK, Maria da Graça. **Flexibilização e Precarização do Trabalho**: Novas formas de dominação social e política. XXV Congreso de Ia Asocíación Latinoamericana de Sociologia - ALAS. Porto Alegre. 22-26 agosto, 2005.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.) **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **O ensino superior no Brasil:** público e privado. São Paulo: USP, 2003. (Documento de Trabalho, n. 3/03). Disponível em: http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.

ESTEVES, Maria Fabiana Damásio Passos. **Estresse psíquico em professores do ensino superior privado**: um estudo em Salvador – BA. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia. Orientadora: Sônia Regina Pereira Fernandes) - Universidade Federal da Bahia, 2015.

EXAME. Dinheiro compra até amor sincero. 2003. São Paulo: Editora Abril, n. 787, mar. 2003.

FARIAS JÚNIOR, Raimundo Sérgio de. **A precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privadas / mercantis**. 2014. Tese (Doutorado em Educação. Orientadora: Olgaíses Cabral Maués) - Universidade Federal do Pará, 2014.

FELIX JÚNIOR. Mauro Sérgio. **Significados do trabalho docente**: um estudo com professores horistas decursos de Administração em Instituições de Ensino Superior Privadas. 2015. Dissertação (Mestrado em Administração. Orientador: Michel Jean Marie Thiollent). Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy. Rio de Janeiro, 2015.

FERREIRA, Paula Cristina Afonso dos Santos. **Professor:** profissão de risco. A percepção das condições de trabalho por docentes em IES privadas no Rio de Janeiro. 2012. Dissertação (Mestrado em Administração. Orientadora: Rejane Prevot Nascimento) - Universidade do Grande Rio, 2012.

FERREIRA, Tânia Aparecida. **Exame Nacional de Cursos:** um balanço da produção científica brasileira, com foco nos impactos nas IES e em suas estratégias de aprimoramento institucional (1999-2010). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação. Orientador: Adolfo Ignacio Calderon Flores). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, São Paulo, 2013.

FIORI, José Luís. **Consenso de Washington**. Rio de janeiro, 1996. Palestra patrocinada pela Federação Brasileira de Associações de Engenheiros - FEBRAE em 04 de setembro de 1996.

FLEMING, Peter. The human capital hoax: work, debt and insecurity in the era of uberization. **Organization Studies**, New Castle, v. 38, n. 5, 24 jan. 2017.

FRANCO, Maria Amélia Rosário Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos Pedagogia Universitária**, São Paulo. v. 10, 2009.

FRANTZ, Walter; SILVA, Enio Waldir da. **As funções sociais da universidade**: o papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo.; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **The politics of education:** culture, power, and liberation. Westport, CT: Berginand Garvey, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Editora Cortez, Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 75-100.

GARCÍA, Carlos Macedo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.51-76.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed da Unijuí, 1998.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Rosário Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade pessoal**. 2. ed. Oeiras: Celta Editora, 1997.

GITMAN. Lawrence J. **Princípios de Administração Financeira**. 12. ed. São Paulo: Pearson, 2009.

GOMIDE, Denise Camargo. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: XI JORNADA NACIONAL DO HISTEDBR, 2013, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2013. Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf. Acesso em: 12 abr. 2018.

GONÇALVES, Yara Pires. Movimentos da formação para a docências: um processo em construção. In: COIMBRA, Camila Lima; MONIZ, Maria Isabel d' Andrade de Sousa; ABRAMONWICZ, Mere; STANO, Rita de Cássia Magalhães Trindade; GONÇALVES, Yara Pires (Orgs.). **A construção do saber docente por bacharéis no ensino superior:** desafios de uma formação. Curitiba: CRV, 2015, p.105-112.

GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e fordismo**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1976.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 22 (1934): Americanismo e fordismo. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 239-282.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. São Paulo: Papirus, 2004.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

HERMANN, Mario; PENTEK, Tobias.; OTTO, Boris. **Design Principles for Industry 4.0 Scenarios:** A Literature Review. Working paper, 2015.

HICKS, John Richard. **The crisis of Keynesian economics**. Oxford: Brazil Blackwell, 1974.

HILL, Steven. **Raw Deal**: how the "uber economy" and runaway capitalism are screwing american workers. New York: St. Martin's Press, 2015.

HIRSCHMAN, Albert O. The rise and decline of development economics. In: HIRSCHMAN, Albert O**. Essays in trespassing**. Cambridge University Press, 1981.

HOUSSAYE, Jean. Une illusion pedagogique? **Cahiers Pédagogiques,** Paris, n, 334. p. 28-31, 1995.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014**. Rio de Janeiro, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística do ensino superior 1995**. Brasília: Inep, 1996. Disponível em: http://portal.INEP.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 02 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse estatística do ensino superior 1996. Brasília: Inep, 1997. Disponível em: http://portal.INEP.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 02 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística do ensino superior 1997**. Brasília: Inep, 1998. Disponível em: http://portal.INEP.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 03 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística do ensino superior 1998**. Brasília: Inep, 1999. Disponível em: http://portal.INEP.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 03 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística do ensino superior 1999**. Brasília: Inep, 2000. Disponível em: http://portal.INEP.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 10 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística do ensino superior 2000**. Brasília: Inep, 2001. Disponível em: http://portal.INEP.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 10 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística do ensino superior 2001**. Brasília: Inep, 2002. Disponível em: http://portal.INEP.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 12 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística do ensino superior 2002**. Brasília: Inep, 2003. Disponível em: http://portal.INEP.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 12 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística do ensino superior 2003**. Brasília: Inep, 2004. Disponível em: http://portal.INEP.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 12 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística do ensino superior 2004**. Brasília: Inep, 2005. Disponível em: http://portal.INEP.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 13 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística do ensino superior 2005**. Brasília: Inep, 2006. Disponível em: http://portal.INEP.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 13 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística do ensino superior 2006**. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: http://portal.INEP.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 14 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística do ensino superior 2007**. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: http://portal.INEP.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 14 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística do ensino superior 2008**. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: http://portal.INEP.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 14 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística do ensino superior 2009**. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: http://portal.INEP.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 14 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística do ensino superior 2010**. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: http://portal.INEP.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 20 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística do ensino superior 2011**. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: http://portal.INEP.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 20 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística do ensino superior 2012**. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: http://portal.INEP.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 21 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística do ensino superior 2013**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: http://portal.INEP.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 21 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística do ensino superior 2014**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: http://portal.INEP.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 21 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística do ensino superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: http://portal.INEP.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 23 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística do ensino superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: http://portal.INEP.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 21 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística do ensino superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: http://portal.INEP.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 12 ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística do ensino superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: http://portal.INEP.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 30 set. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206. Acesso em: 28 maio 2019.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. **ILO World Employment and Social Outlook**: Trends 2019. International Labour Office – Geneva: ILO, 2019.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas.** Brasília, v. 14, n. 26, p. 25-42, jan./jun. 2008.

ISHII, Antonella Bianchi Ferreira; MONIZ, Maria Isabel d' Andrade de Sousa. A autoformação dos docentes do ensino superior: caminhos flagrados. In: COIMBRA, Camila Lima; MONIZ, Maria Isabel d' Andrade de Sousa; ABRAMONWICZ, Mere; STANO, Rita de Cássia Magalhães Trindade; GONÇALVES, Yara Pires (Orgs.). **A construção do saber docente por bacharéis no ensino superior:** desafios de uma formação. Curitiba: CRV, 2015, p.61-77.

KAGERMANN, Henning; WAHLSTER, Wolfgang; HELBIG, Johannes. **Recommendations for implementing the strategic initiative Industry 4.0.** Final Report, Acatech, 2013. Disponível em: http://www.acatech.de/de/publikationen/stellungnahmen/kooperationen/detail/artikel/recommendations-for-implementing-the-strategic-initiative-industrie-40-final-report-of-the-industr.html Acesso em: 30 set. 2019.

KAUFMAN, Micha. The Gig Economy: the force that could save the american worker? **Wired**. São Francisco. set. 2013. Disponível em: https://www.wired.com/insights/2013/09/the-gig-economy-the-force-that-could-save-the-american-worker/. Acesso em: 10 jul. 2019.

KON, Anita. **A estruturação ocupacional brasileira**: uma abordagem regional. São Paulo: Sesi Editora, 1995.

LASTRES, Helena Maria Martins; ALBAGLI, Sarita (Orgs.). **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LAWSON, Hal A. Toward a model of teacher socialization in physical education: the subjective warrant, recruitment, and teacher education. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, Human Kinetics Publishers, v. 2, n. 3, p. 3-16, 1983.

LE BOTERF, Guy. **De la compétence:** essai sur un attracteur étrange**.** Paris: Editions d'Organizations, 1994.

LE BOTERF, Guy. **Compétence et navigation professionnelle**. Paris: Editions d'Organization, 2000.

LE BOTERF, Guy. **Construir les compétences individuelles et collectives**. Paris: Editions d´Organization, 2001.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

LÉDA, Denise Bessa. **Trabalho docente no ensino superior:** análise das condições de saúde e de trabalho em instituições privadas do estado do Maranhão. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Social. Orientadora: Deise Mancebo), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

LEITE, Rogério Cézar de Cerqueira. **As sete pragas da universidade**. 2 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1980.

LEITE, Rogério Cézar de Cerqueira. As sete pragas da universidade revisitadas. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 1 out. 2000. Caderno Opinião, p. 2.

LEVY, Daniel C. Global private higher education: an empirical profile of its size and geographical shape. **Higher Education**, Holanda, v. 76, issue 4, p. 701-715, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Liliana Aparecida de. **Os impactos das condições de trabalho sobre a subjetividade do professor de ensino superior privado de Campinas**. 2012. Tese (Doutorado em Educação. Orientadora: Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira), Universidade Estadual de Campinas, 2012.

LIMA, Licínio C. Modernização, racionalização e optimização. Perspectivas neotaylorianas na organização da administração escolar. **Cadernos de Ciências Sociais**, Braga, n. 14. p.119-139, jan.1994.

LONG, Bridget Terry; RILEY, Erin. Financial aid: A broken bridge to college access? **Harvard Educational Review**, v. 77, n. 1, p. 39–63, 2007.

LORTIE, Dan. C. Unfinished Work: Reflections on Schoolteacher. *In*: LIEBERMAN, Ann. (Org.) **The roots of educational change**. Dordrecht: Springer, 2005. p. 133-150.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, György. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Saberes docentes sob a lente do materialismo histórico dialético: revisão crítica de fundamentos teóricos-metodológicos da epistemologia da prática a

partir de um estudo comparativo. **Revista Internacional de Formação de Professores** (RIFP), Itapetininga, v. 1, n.2, p. 109-136, 2016.

MANCEBO, Deise. Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014). In: Reunião Nacional da ANPED, 37, 2015, Florianópolis. **Anais...**, Florianópolis: ANPED, 2015.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre o trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.99, p.466-482, maio/ago. 2007.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a04n28. Acesso em: 20 fev. 2018.

MANCEBO, Deise. Intensidade do trabalho docente: um debate necessário. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis.; CATANI, Afrânio Mendes.; MENEGHEL, Stela Maria (Orgs.). **A cultura da universidade pública**. São Paulo: Xamã, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc**., Campinas, v. 30, n. 106, p.15-35, jan./abr. 2009.

MARTINS, Carlos Benedito. Privatização: a política do estado autoritário para o ensino superior. **Cadernos Cedes**, n.5, p.43-61, 1987.

MARTINS, Sérgio Pinto. **Flexibilização das condições de trabalho**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARX, Karl. **O capital.** Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, I, 1, 1968.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, III, 4, 1974.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, vol. I, Livro Primeiro, tomo 1, 1983.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris e manuscritos econômicos-filosóficos de 1844**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na universidade**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.). **Docência na Universidade**. 9. ed. São Paulo: Papirus, 1998, pp.9-25.

MATTOSO, Jorge.; POCHMANN, Marcio. Mudanças estruturais e o trabalho no Brasil dos anos 90. **Economia e Sociedade**. Campinas, n. 10, p. 213-243, jun.1998.

MAUÉS, Olgaíses. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 473-492, 2009.

MAYALL, Gabriela dos Santos; ALBRECHT, Julia Vogel de. Relatório do Censo da Educação Superior, ano 2012. **Observatório Universitário**, Rio de Janeiro, n. 111, p. 1-17, nov., 2013.

McCLELLAND, David C. Testing for Competence rather than Intelligence. **American Psychologist**, p. 1-14, jan. 1973.

MEDEIROS, Carlos Aguiar.; SALM, Cláudio. O mercado de trabalho em debate. São Paulo, **Novos Estudos CEBRAP**, n. 39, 1994.

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia universitária**: aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: CRV, 2018.

MELLO, Fábio Mansano de; ALVES, Ana Elizabeth Santos. A mercantilização do ensino superior e os impactos no processo de trabalho docente. X Seminário Nacional do Histebr. Unicamp, 2016, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2016. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/. Acesso em: 05 ago. 2018.

MENEGHEL, Stela M.; ROBL, Fabiane; SILVA, Tattiana T. Freitas da. A relação entre avaliação e regulação na Educação Superior: elementos para o debate. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 89-106, 2006.

MINTO, César Augusto; MURANAKA, Maria Aparecida Segatto. Políticas públicas atuais para a formação de profissionais em educação no Brasil. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XI, n. 26, p. 134-143, fev. 2002.

MIRANDA, Maria Bernadete. As maiores Joint Ventures no Brasil. **Revista Virtual Direito Brasil**, v. 5, n. 2, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós modernidade. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo:** questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 2002.

MOREIRA, João Flávio de Castro. **As políticas de expansão e privatização do Ensino Superior no Brasil e na Argentina (1989-2009)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação. Orientador: Afranio Mendes Catani) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22012014-144933/pt-br.php. Acesso em: 20 jul. 2017.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MURANAKA, Maria Aparecida Segatto; MINTO, César Augusto. O Capítulo "da educação superior" na LDB - uma análise. **Universidade e Sociedade**, São Paulo, n.15, p. 65-75, fev. 1998.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NIAS, Jennifer. Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self. In: **Educational Research and Evaluation** [ed. R. Burgess]. Lewes: The Falmer Press, 1991.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In*:* FARIAS, Isabel Sabino; NUNES, João Batista de Carvalho.; NÓBREGA THERRIEN, Silvia Maria (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2011.

NÓVOA, António Sampaio da. Pesquisa em Educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.2, p.533-543, maio/ago. 2011.

NÓVOA, António Sampaio da. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

OHNO, Taiichi. **O Sistema Toyota de Produção:** além da produção em larga escala. Porto Alegre: Bookman, 1997.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, especial 1, p.17-35, 2010.

OURIQUE DE ÁVILA, Sueli de Fátima. **Mercantilização do ensino superior:** as consequências das mudanças produtivas para os docentes do ensino superior. 2010. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana. Orientadora: Deise Mancebo) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

OXFAM (2017). Relatório "A Distância Que Nos Une – Um Retrato das Desigualdades Brasileiras". Oxfam, Brasil, setembro de 2017. Disponível em: https://rdstation-static.s3.amazonaws.com/cms/files/115321/1596810088relatorio_a_distancia_que_nos_une-1.pdf. Acesso em: 03 dez. 2019.

OYAMA, Thaís; MANSO, Bruno Paes. O dono do ensino: criador do império Objetivo, o empresário João Carlos Di Genio agora comanda a maior universidade do País. **Veja**, 01 set. 1999, p. 30.

PACHANE, Graziela Giusti. Formação de Professores para a docência universitária no Brasil: uma introdução histórica. **Aprender –** Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista, ano VII, n.º 12, p. 25-42, 2009.

PADILHA, Maria Itayra Coelho de Souza; NELSON, Sioban. Networks of identify: the potential of biographical studies for teaching nursing identify. **Nursing History Review**, New York, v. 19, p. 183-193, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Dos saberes às competências**: reduzindo a docência a técnicas? Texto inédito. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Educação e Pesquisa** (USP), São Paulo, v. 22, n.2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, São Paulo, vol. III, p. 5-14, set. 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. Pedagogia Universitária: Valorizando o Ensino e a Docência na Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - out. 2004.

PINTO, Sandra Lúcia Aparecida; SOUZA, Luciana Cristina de. Tecnologia e trabalho na era da informação. **Scientia Iuris**, Londrina, v. 21, n. 3, p.99-124, nov. 2017.

POCHMANN, Marcio. A nova classe do setor de serviços e a uberização da força de trabalho. **Revista do Brasil**. São Paulo. 9 jul. 2017. Disponível em: http://www.redeBrasilatual.com.br/revistas/130/a-nova-classe-do-setor-de-servicos-e-a-uberizacao-da-forca-de-trabalho. Acesso em: 15 jul. 2019.

RAMOS, Carlos Eduardo. **Professor universitário na sociedade administrada:** expressões da violência no ensino superior privado. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Orientador: Pedro Fernando da Silva) – Universidade de São Paulo, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências***:* autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, Maisa de Souza. **Contabilidade ambiental**. São Paulo: Saraiva, 2008.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar** – por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. **Sociologia das profissões**. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2002.

ROMAÑA, Teresa; GROS, Begoña. La profesión del docente universitário del siglo XXI: cambios superficiales o profundos? In: **Revista de Enseñanza Universitária**, Sevilha, n. 21, p. 7-35, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil:** 1930/1973. 32. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

RUAS, Claudia Mara Stapani. **Grandes Oligopólios da Educação Superior e a Gestão do Grupo Anhanguera Educacional (2007-2012).** 2015. Tese (Doutorado em Educação. Orientadora: Regina Tereza Cestari de Oliveira) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António Sampaio da (Org.) **Profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1995.

SAMPAIO, Helena. **O ensino superior no Brasil***:* o setor privado. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de Economia**. 11. ed. São Paulo: Editora Best Seller, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no Séc. XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 23, p. 137-202, 2005.

SANTOS, Marcelo Henrik Silva dos. Fusões e Aquisições como Estratégia de Crescimento no Mercado de Educação Superior no Brasil nas Companhias de Capital Aberto. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 17, n. 3, p. 538-552, set./dez. 2016.

SANTOS, Sheila Daniela Medeiros dos. A precarização do trabalho docente no ensino superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 229-244, out./dez. 2012.

SANTOS, Wlademir dos. **O provão**: para além do discurso oficial, representação do professor e anatomia do modelo. 2001. 2v. Tese (Doutorado em Educação. Orientador: Antonio Chizzotti) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Revista Poíesis Pedagógica**, Goiânia, v.8, n.2, p.4-17, ago/dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Democracia e Educação no Brasil**: os desafios do momento atual, 2016. Disponível em: http://www.vermelho.org.br/noticia/287133-1. Acesso em: 15 abr. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.2 [76], p.291-304, abr./jun. 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795/18233. Acesso em: 05 jul. 2018.

SCHIER, Carlos Ubiratan da Costa. **Controladoria:** como instrumento de gestão. Curitiba: Juruá, 2007.

SCHMIDT, João Pedro. As instituições comunitárias e o novo marco jurídico do público não-estatal. In: SCHMIDT, João Pedro (Org.). **Instituições comunitárias:** instituições públicas não-estatais. Santa Cruz: Edunisc, 2009.

SCHWAB, Klaus Martin. **The Fourth Industrial Revolution**. Genebra: World Economic Forum, 2016.

SEBIM, Charlini Contarato. **A intensificação do trabalho docente no processo de financeirização da educação superior:** o caso da Kroton no estado do Espírito Santo. 2014. Tese (Doutorado em Educação. Orientadora: Gilda Cardoso de Araujo) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SÉCCA, Rodrigo Ximenes; LEAL, Rodrigo Mendes; MENEZES, Natália Maria Lopes. O apoio do BNDES a instituições de ensino superior (IES): uma análise do primeiro Programa IES (1997-2007). **BNDES Setorial**, n.31, p.227-252, 2010. Disponível em: http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/bnset/set3106.pdf. Acesso em: 02 fev.2019.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições? In: Reunião anual da ANDEP, 23, 2000, Caxambu. ***Anais*** (website)..., Caxambu: ANDEP, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p 1.021-1.056, 2006.

SHULMAN, Lee S. El saber y entender de la profesión docente. **Estúdios Públicos**, Santiago, Chile, n. 99, p. 195-224, 2005.

SILVA, Eduardo Pinto e; HELOANI, José Roberto; PIOLLI, Evaldo. Autonomia controlada e adoecimento do professor. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, p. 370-383, 2012.

SILVA, Glaucia Eli da. **Trabalho docente no ensino superior a distância**: estado do conhecimento. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação. Orientadora: Sálua Cecílio) - Universidade de Uberaba, 2015.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar; SILVA, Eduardo Pinto e. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 45, p. 9-27, jan. 2010.

SILVA, Maria Emília Pereira da. **A metamorfose do trabalho docente no ensino superior:** entre o público e o mercantil. 2009. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana. Orientador: Gaudêncio Frigotto) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

SINDER, Marilena. Avaliação institucional: uma estratégia de superação da crise da universidade brasileira. In: SILVA, Waldeck Carneiro (Org.). **Universidade e sociedade no Brasil**: oposição propositiva ao neoliberalismo na educação superior. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

SIQUEIRA, Tânia Cristina Alves de. **O trabalho docente nas instituições de ensino superior privado em Brasília**. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia. Orientadora: Fernanda Antônia da Fonseca Sobral) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SLEE, Tom. **Uberização**: a nova onda do trabalho precarizado. São Paulo: Elefante, 2017.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SOUSA, Andrea Luciana Harada. **Mercantilização da educação e precarização das relações de trabalho docente:** o ensino superior privado e a atuação do sindicato dos professores e professoras de Guarulhos. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação. Orientador: Evaldo Piolli) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc**., Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

SPAGNOL, Cátia Aparecida. **O trabalho docente do(a) assistente social na educação superior privada presencial**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação. Orientadora: Maria Cristina Piana) -Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2018.

SUGAHARA, Ulisses Toshiro. **O trabalho docente no contexto de fusão e aquisição de instituições de ensino superior privado:** um olhar a partir da revisão bibliográfica (2006-2016). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação. Orientadora: Maria José da Silva Fernandes) -Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017.

SUNDARARAJAN, Arun. The ‘gig economy’ is coming. What will it mean for work? **The Guardian**. Londres. 26 jul. 2015. Disponível em: https://www.theguardian.com/commentisfree/2015/jul/26/will-we-get-by-gig-economy. Acesso em: 01 jul. 2019.

STIGLITZ, Joseph E. **Os exuberantes anos 90** – Uma interpretação da década mais próspera da História. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia. In: Seminário de pesquisa sobre o saber docente, 1996, Fortaleza. **Anais...** . Fortaleza: UFCE, 1996.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux saviors: Esquisse d'une problématique du savoir enseignant, **Sociologie et sociétés**, v. 23, n 1, p. 55-69, 1991. Disponível em: http://www.erudit.org/revue/socsoc/1991/v23/n1/001785ar.pdf. Acesso em: 11 jan. 2019

TEQSA (Tertiary Education Quality and Standards Agency). **TEQSA AnnualReport 2016–2017**. Disponível em: http://www.teqsa.gov.au/news-publications/annual-reports/2017. Acesso em: 14 set. 2019.

THÉBAUD-MONY, Annie; DRUCK, Maria da Graça. Terceirização: a erosão dos direitos dos trabalhadores na França e no Brasil. In*:* DRUCK, Maria da Graça.; FRANCO, Tânia. (Org.). **A perda da razão social do trabalho:** terceirização e precarização. São Paulo: Boitempo, 2007a.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURMENA, Leandro. O público, o privado e o Estado sob a lógica do capital: a expansão do ensino superior no sudoeste do Paraná. **Publ. UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., Let. Arts**, Ponta Grossa, n. 17 (2), p. 208-216, dez. 2009.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. **Federal Student Loans**: Basics for Students, Federal Student Aid, Customer Experience Office, 2015.

U.S EDUCATION DEPARTMENT. **Basic Eligibility Criteria**. Disponível em: /eligibility/basic-criteria. Acesso em: 11 dez. 2019.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 13, e00207317, nov. 2019. Disponível em: http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/748/uberizao-do-trabalho-um-fenmeno-de-tipo-novo-entre-os-docentes-de-so-paulo-Brasil. Acesso em 17 out. 2019.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; OLIVEIRA, Marlize Rubin. Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 215-234, abr./jun. 2010.

ZABALZA, Miguel Angel. **Competencias docentes del profesorado universitario**. 2. ed. Madrid: Narcea, 2009.

ZABALZA, Miguel Angel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, Miguel Angel. **Competencias docentes del profesorado universitário:** Calidad y desarrollo profesional. Madrid-Es.: Editora Narcea, 2006.

ZARIFIAN, Philippe. A gestão da e pela competência [Mimeo]. In: **Seminário educação profissional, trabalho e competências.** Rio de Janeiro: Centro Internacional para a Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia, 1996.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICE A - PRINCIPAIS ASPECTOS CONTEMPLADOS NA LEI N.º 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004

Quadro 02- Principais aspectos contemplados na Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004

Item	Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004 (SINAES)
Concepção de sistema	No artigo 1º, §1º da Lei, há referência aos seus objetivos (intencionalidade). No §2º, observa-se a questão da avaliação institucional construída mediante análise global e integradas das dimensões, estruturas e compromisso social; o caráter público; o respeito à identidade e diversidade;
Articulação entre avaliação e regulação	Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais. Ainda, os artigos 8º, 9º e 10 tratam da avaliação e da regulação, inclusive com ações punitivas tendo o Estado (por meio do INEP e MEC) papeis fundamentais.
Articulação entre avaliação interna e avaliação externa	No artigo 2º, I, "I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos"
Educação como direito social e dever do Estado	O termo responsabilidade social encontra-se definido no artigo 1º, § 1º; 2º, I; artigo 3º, III. O artigo 2º, II faz referência a "compromisso social das IES" e o artigo 3º, III, faz menção à "inclusão social".
Prática social com objetivos educativos	A lei não faz referência ao conceito de prática educativa, mas faz referência a instrumentos e processos de avaliação nessa perspectiva. A ênfase, no conjunto dos instrumentos, é o controle, como presente no artigo 4º "A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica". Art. 4º, § 2º A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.
Respeito à diversidade e identidade	Conforme se pode observar no artigo 1º, § "do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. "
Globalidade	Embora a Lei traga, ao longo de seu texto legal, a necessidade de instrumentos avaliativos integrados, na prática, a questão da globalidade ficou prejudicada porque, durante os mais de dez anos do SINAES, foram criados (de modo contraditório ao SINAES) índices, como o CPC (Conceito Preliminar de Curso), IGC (Índice Geral de Cursos), entre outros, que desfiguraram a condição de globalidade. O Conceito de Curso (CC) de uma IES, por exemplo, não integrou o cálculo do IGC e nem o cálculo do IGC. Assim, por muito tempo, o CC vem constituindo-se apenas em resultado das avaliações externas para efeitos de autorização e reconhecimento de cursos, sem se integrar com as demais dimensões da avaliação. Para o cálculo do IGC, porém, é levado em consideração os resultados do ENADE, que leva em conta, no seu cálculo, a nota da prova no exame, o Censo da Educação Superior e o questionário respondido pelo estudante. De uma forma geral, a globalidade resta prejudicada.
Legitimidade	Embora a Lei faça menção a alguns dos conceitos como liberdade no debate, compromisso social e responsabilidade, não há referência alguma à equidade, nem à solidariedade.
Continuidade	As avaliações desenvolvidas pelo SINAES têm sido desenvolvidas periodicamente. Os cursos de graduação são avaliados pelo ENADE a cada ciclo de três anos e os cursos e IES precisam renovar seus atos legais de reconhecimento e credenciamento periodicamente. Essas definições constam em Portarias específicas editadas em decorrência do SINAES.

Fonte: elaborado pelo autor adaptado de Ferreira (2013)